



**Universidade de  
Aveiro**

**Ano 2017**

Departamento de Educação e Psicologia

**GILDA MARCELA  
RIBEIRO MENDES**      **APRENDIZAGEM COOPERATIVA – DINÂMICAS EM  
CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**





**GILDA MARCELA RIBEIRO MENDES      APRENDIZAGEM COOPERATIVA – DINÂMICAS EM  
CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.



## **o júri**

presidente

**Professora Doutora Marlene da Rocha Miguéis**  
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

**Doutora Maria Catarina Canhoto Martins**  
professora da Fundação Bissaya Barreto

**Professora Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos**  
professora auxiliar da Universidade de Aveiro



## Agradecimentos

À minha Professora Doutora Paula Santos, pela atenção e disponibilidade

À educadora Marília, por me ter recebido na sua sala, pelos conselhos e pelas aprendizagens transmitidas.

Ao grupo de crianças que acompanhei no jardim de infância, pelas experiências que me proporcionaram e pela autenticidade.

Ao professor Carlos, pela sua dedicação, colaboração, conselhos e inspiração ao longo de toda a experiência no 1.º ciclo, que ficará sempre como um exemplo a seguir no meu futuro.

Aos alunos do 1.º ciclo, que me fizeram descobrir o verdadeiro prazer de ensinar neste ciclo. Cada um deles foi responsável pela minha evolução e pela forte ligação que criei com a turma. Obrigado por me darem mais certezas do caminho a traçar daqui em diante.

À minha colega de estágio, Marisa Marques, pela ajuda, incentivo, partilha dos maus e dos bons momentos, pela motivação e, acima de tudo, pelo companheirismo e amizade, não apenas durante este ano, mas durante os cinco anos que percorremos juntas.

Aos meus pais, por acreditarem em mim, por lutarem todos os dias pelo meu futuro, por serem a principal razão de eu chegar até aqui e por, acima de tudo, me amarem.

À minha irmã, pelo exemplo que é para mim desde a minha infância. Por ser como uma segunda mãe para mim e acreditar em mim.

À minha afilhada, pela paciência e compreensão naqueles dias que ouviu um “não” quando me pediu para brincar com ela.

À minha avó materna, que não estando já presente sempre foi um exemplo de bondade, generosidade e dedicação ao próximo. Sei que sempre acreditou em mim e que estará muito orgulhosa pelas minhas conquistas.

A todos, muito OBRIGADA.





**Palavras-chave**

Aprendizagem cooperativa, desenvolvimento humano, relações interpessoais.

**Resumo**

O presente relatório de estágio descreve um estudo de caso realizado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada e Seminário de Orientação Educacional, do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico da Universidade de Aveiro.

A sua principal finalidade passou por promover oportunidades de aprendizagem cooperativa no grupo de crianças. Desta forma, o projeto incidiu na observação das dinâmicas de trabalho/aprendizagem em grupo e identificação das competências, necessidades e interesses das crianças, visando promover os respetivos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

O estudo foi realizado recorrendo, principalmente, à observação direta, à análise de registos escritos, vídeo-gravações e registos fotográficos. Na análise das dinâmicas de trabalho em grupo, assumimos como pilar essencial, a abordagem experiencial em educação, mais especificamente, os indicadores de bem-estar emocional e implicação.

Após a análise de todo o processo de intervenção e dos efeitos causados, concluímos que, de forma geral, o trabalho cooperativo contribuiu muito para o estabelecimento de relações interpessoais positivas. Além disso, as aprendizagens formais foram realizadas num ambiente mais favorável e agradável, onde as crianças trabalharam em prol de objetivos comuns e onde o papel mediador do adulto foi essencial.



Keywords

**Cooperative learning, human development, interpersonal relationships**

## **Abstract**

The present teaching practice report describes a case study carried out within the scope of the Curricular Units Supervised Pedagogical Practice and Educational Guidance Seminar, referring to the 2<sup>nd</sup> year of the Master's Degree in Pre-school and Elementary Education, at the University of Aveiro.

Its main purpose was to promote cooperative learning opportunities among the group of children. This way, the project focused at the observation of the group work/learning dynamics, and the identification of children's needs, skills and interests, aiming to promote their learning and development processes.

The study was carried out resorting, mostly, to direct observation, the analysis of written and photographic records, and videos. In order to analyse the work group dynamics, we stood within the Experiential Approach in Education, appealing to the process variables Emotional Well-being and Implication, as the core concepts and tools. After analysing the whole intervention process and the provoked effects, we concluded that, overall, cooperative work largely contributed to the establishment of positive interpersonal relationships. In addition, formal learning was conducted in a more favourable and enjoyable environment, where children worked towards common goals and where the role of the adult mediator was essential.



# ÍNDICE

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	<b>5</b>
2.1. Desenvolvimento e aprendizagem humana	7
2.2. Comunicação e relações interpessoais	10
2.3. Aprendizagem cooperativa	12
2.3.1. Conceitos	12
2.3.2. Elementos essenciais para a aprendizagem cooperativa	14
2.3.3. Adulto como mediador nos processos de aprendizagem cooperativa	17
2.4. Educação experiencial	19
<b>3. TRABALHO EMPÍRICO</b>	<b>23</b>
3.1. Problemática e objetivos de intervenção	25
3.2. Metodologia de estudo	26
3.2.1. Identificação do paradigma e dos métodos adotados	26
3.2.2. Procedimentos	27
3.3. Caracterização do Contexto	29
3.4. Descrição do projeto e análise de dados	31
3.4.1. Planeamento e implementação do projeto	31
3.4.2. Tratamento e análise dos dados	42
3.4.2.1. “A Manta”	42
3.4.2.2. “Cooperar com arte”	47
3.4.2.3. “A orquestra”	53
3.4.2.4. Teatro de sombras “O Pedro e o Lobo”	59
3.4.2.5. “Caderneta das atividades”	65
<b>4. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>69</b>
<b>5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>77</b>



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Indicadores de Bem-estar emocional .....	21
Figura 2 – Continuum dos níveis de Bem-estar emocional .....	21
Figura 3 – Livro: “A manta” .....	32
Figura 4 – Crianças durante a atividade .....	33
Figura 5 – Preenchimento do quadrado .....	33
Figura 6 – Manta completa .....	34
Figura 7 – “Chefe” do grupo .....	35
Figura 8 – Atividade cooperar com arte .....	36
Figura 9 – Atividade cooperar com arte .....	36
Figura 10 – Exploração dos instrumentos <i>orff</i> .....	37
Figura 11 – Exploração do espaço .....	38
Figura 12 – Maestrina .....	38
Figura 13 – A orquestra .....	38
Figura 14 – Organização das crianças .....	39
Figura 15 – Teatro de sombras .....	39
Figura 16 – Criança fingindo tocar oboé .....	40
Figura 17 – Crianças imitando pássaros .....	40
Figura 18 – Sombras .....	40
Figura 19 – Desenhos realizados na “caderneta” .....	40
Figura 20 – Avaliação da primeira atividade .....	41
Figura 21 – Avaliação da segunda atividade .....	41
Figura 22 – Avaliação da terceira atividade .....	41
Figura 23 – Avaliação da última atividade .....	41
Figura 24 – “Caderneta” das atividades .....	41
Figura 25 – Contracapa da “caderneta” .....	41





## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Indicadores de Bem-estar emocional e Implicação: “A Manta”.....	45
<b>Quadro 2</b> - Indicadores de Bem-estar emocional e Implicação: “Cooperar com arte” ...	51
<b>Quadro 3</b> - Indicadores de Bem-estar emocional e Implicação: “A orquestra” .....	58
<b>Quadro 4</b> - Indicadores de Bem-estar emocional e Implicação: Teatro de sombras “O Pedro e o lobo” .....	64



# **1. Introdução**



O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da componente de Iniciação à Prática Profissional (Prática de Ensino Supervisionada), do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), articulando as unidades curriculares de Seminário de Orientação Educacional (SOE) e Prática Pedagógica Supervisionada (PPS).

A experiência inicial, durante o 1.º semestre, ocorreu em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), com uma turma do 3.º ano. No segundo semestre, em contexto de Educação Pré-escolar (EPE), concretizou-se o projeto de investigação em que incide este relatório. Tendo em conta que a PPS é realizada em díade, cabe explicitar que este projeto foi desenvolvido em parceria com a minha colega Marisa Marques. Ainda no decorrer do 1.º semestre, foi escolhida a temática de investigação; tendo em conta a sua abrangência na educação, a escolha recaiu sobre a aprendizagem cooperativa em contextos de infância. Após uma revisão de literatura, dadas as várias opções de abordagem, decidimos efetuar uma investigação mais direcionada para as dinâmicas cooperativas a implementar, enquanto meio privilegiado para promover aprendizagens.

A sociedade atual revela ainda muitas características competitivas, tornando-se urgente formar crianças cada vez mais solidárias, que prezem a ajuda mútua, as interações com os seus pares em contextos marcados pela diversidade e interculturalidade, o desenvolvimento que advém do trabalho em equipa. Em suma, é necessário apostar, nos dias de hoje, numa educação colaborativa e cooperativa.

Apesar deste tema ser cada vez mais debatido, sobretudo em contextos educativos, a construção da cooperação torna-se complexa devido ao mundo cada vez mais competitivo, o que leva a sociedade a exigir essa orientação dos contextos educativos e das crianças. Assim, torna-se visível em alguns contextos educativos, uma insistência em trabalhar de forma tradicionalista, obedecendo a uma orientação para a competitividade, o que, de acordo com Wallon (citado em Gulassa, 2004, p.115), “(...) privilegiou o individualismo, prestando atenção, sobretudo aos indivíduos, considerando principalmente cada aluno em particular e

a relação entre o mestre e o aluno. Desconsiderou a interação que pode existir entre os alunos”.

No decorrer do segundo semestre, o nosso estágio realizou-se num contexto de educação de infância, na cidade de Aveiro, com um grupo de crianças heterogéneo. Foi aqui que colocámos a questão: que dinâmicas colaborativas e cooperativas poderemos oferecer às crianças, de forma a promover aprendizagens e interações positivas no grupo? Assim, ao longo de todo o estágio, procurámos observar todas as formas de interação entre as crianças e os momentos em que realizavam tarefas em conjunto. Através destas observações, e tendo como modelo a abordagem experiencial em educação, recolhemos indicadores de bem-estar emocional (BEE) e implicação (I) e, com base neles, identificámos quais as áreas e atividades de maior interesse para as crianças. Este foi o nosso ponto de partida para as propostas de aprendizagem cooperativa que dirigimos às crianças, assumindo nós o papel de mediadoras. A observação participante foi, ao longo de todo o projeto, um meio pedagógico essencial, e as variáveis processuais BEE e I, as referentes que continuamente nos informavam sobre a contingência das nossas ações face às necessidades e interesses das crianças.

Com este relatório de estágio, pretendemos partilhar a forma como decorreu o projeto e de que maneira adequámos as atividades. Esta adequação foi gradualmente *perseguida* a cada proposta, a cada atividade. Atendemos à realidade do grupo e do contexto, que íamos descobrindo através da observação e interação com as crianças, as famílias e os profissionais.

Após a apresentação da temática e da questão em que se baseou o projeto de PPS/SOE, este relatório contém também um enquadramento teórico, seguindo-se o relato e análise do trabalho empírico. Este último inclui a problemática e objetivos da investigação, a metodologia utilizada, a caracterização do contexto (e.g. organização dos espaços e atividades) e, por último, a descrição da sequência didática e análise dos dados gerados. Por fim, são equacionadas as conclusões e apresentadas algumas considerações finais relativas ao projeto e às respetivas implicações no nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

## **2. Enquadramento Teórico**





## **2.1. Desenvolvimento e aprendizagem humana**

O desenvolvimento e aprendizagem da criança iniciam-se desde o começo da vida, ocorrendo em situações de interação social em que a criança assume um papel ativo. Tal como é reforçado nas atuais Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 2016, p.8), “o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social.” Assim, as relações e interações participadas pela criança com adultos e outras crianças, e as experiências facultadas pelo meio físico e social, assumem um papel crucial na aquisição de aprendizagens, que contribuem de forma direta para o seu desenvolvimento. Desta forma, é possível afirmar que o desenvolvimento e a aprendizagem se relacionam e complementam, sendo impensável, em educação de infância, separar estes dois processos.

Não podemos falar de desenvolvimento e aprendizagem sem lembrar Jean Piaget e Lev Semyonovich Vygotsky, investigadores que desenvolveram estudos essenciais para a compreensão destes conceitos. Eles sustentam, respetivamente, a teoria construtivista e a teoria socio-construtivista. Podemos encontrar alguns pontos divergentes entre elas, mas também convergências e complementaridade entre si.

O construtivismo explica que o desenvolvimento cognitivo surge através da ação da criança, ou seja, apresenta a criança como responsável pelas suas próprias descobertas e construtora do seu conhecimento. O conhecimento surge, portanto, através da interação estabelecida entre sujeito-objeto e sujeito-sujeito. Isto reporta-nos ao pressuposto de que o sujeito, neste caso a criança, está em constante desenvolvimento desde que nasce; portanto, as suas estruturas cognitivas não estão prontas aquando do nascimento, ao contrário, permanecem em constante desenvolvimento, que se torna o resultado da interação entre ela e o meio que a rodeia.

Como referido anteriormente, desenvolvimento e aprendizagem são dois conceitos indissociáveis, sendo o desenvolvimento considerado como resultado de aprendizagens. A teoria desenvolvida por Piaget descreve três processos

essenciais na aprendizagem: os esquemas mentais, a assimilação e a acomodação.

Os esquemas mentais são as estruturas com que organizamos o nosso conhecimento sobre o mundo, e vamos reorganizando as nossas ações com base em experiências já vividas. Como afirma Wadsworth (1996), os esquemas são estruturas mentais, ou cognitivas, através das quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio. Desta forma, os esquemas não são tratados como objetos reais, mas sim como um conjunto de processos dentro do sistema nervoso.

No processo de assimilação, são incorporadas novas informações/dados nos esquemas mentais previamente adquiridos, ou seja, o sujeito cognitivo procura assimilar as informações vindas do meio para assim aumentar o seu conhecimento (Wadsworth, 1996). Isto quer dizer que quando a criança vive novas experiências, procura integrá-las nas estruturas cognitivas que já possui. Piaget (1996, p.13) define assim a assimilação como “uma integração a estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação”.

No que concerne ao processo de acomodação, Piaget (1975, p.18) refere que a acomodação:

“nunca pode ser pura, visto que, ao incorporar novos elementos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica incessantemente os últimos para ajustá-los aos novos dados. Mas, inversamente, as coisas nunca são conhecidas em si mesmas, porquanto esse trabalho de acomodação só é possível em função do processo inverso de assimilação”.

Ou seja, toda a experiência vivida pela criança é assimilada aos esquemas já existentes, podendo provocar uma transformação neles, gerando assim um processo de acomodação.

A teoria sócio-construtivista do desenvolvimento apresentada por Vygotsky (1987), defende que o desenvolvimento cognitivo da criança se dá por meio da interação social, mais concretamente em resultado da sua interação com outros indivíduos e com o meio. É, portanto, através da interação social e de ferramentas culturais, como a linguagem, que a criança se apropria das formas de pensamento. Bee (2003) ressalta a ideia de que brincar com outras crianças e interagir com elas é fundamental, pois é desta forma que a criança aprende sobre sentimentos e também sobre as atitudes dos outros, sendo estas experiências responsáveis pela evolução da mente da criança, favorecendo o seu desenvolvimento cognitivo.

E é aqui que encontramos algumas divergências entre a teoria de Piaget e a de Vygotsky, pois se na primeira o desenvolvimento da criança é essencialmente dependente da exploração pessoal de cada criança, na segunda o desenvolvimento dá-se por meio das interações sociais, sendo necessária a orientação de um adulto de forma a apoiar e sustentar a experiência de aprendizagem.

Mas, ao falarmos na teoria sócio-construtivista, é irrevogável considerar os três níveis de aprendizagem definidos na *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP). Vygotsky (1978, p.86) define a ZDP como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, conforme determinado pela resolução de problemas independentes, e o nível de desenvolvimento potencial, conforme determinado através da resolução de problemas sob orientação do adulto, ou em colaboração com pares mais capazes”. Ou seja, o nível de desenvolvimento real diz respeito a um ciclo onde a criança consegue resolver os seus problemas autonomamente, sem ajuda de outros sujeitos; e o nível de desenvolvimento potencial, representa o que ainda se encontra fora do alcance da criança em desenvolvimento. É a distância entre estes dois níveis que chamamos então ZDP.

Aos professores/educadores é novamente atribuído um papel fundamental neste processo, pois são responsáveis por oferecer à criança e colaborar com ela em atividades que devem ser adequadas à respetiva ZDP; assim, a mediação só é considerada adequada quando apela às funções que estão em processo de amadurecimento. Todas as crianças são diferentes e, portanto, têm necessidades de apoio também distintas; responder-lhes representa um desafio para os

profissionais que, tendo em vista provocar um elevado nível de envolvimento ou implicação por parte das crianças, devem focar toda a sua atenção nos interesses e capacidades por elas revelados em cada momento, quer sejam adquiridas, ou emergentes.

São, portanto, algumas as divergências entre a teoria do sócio-construtivismo, de Vygotsky, e a do construtivismo, de Piaget, pois se na primeira o indivíduo interage com a realidade e não age apenas sobre ela, no construtivismo o sujeito adquire o conhecimento meramente através da sua ação sobre a realidade. No entanto, ambas as teorias são fundamentais para a compreensão do desenvolvimento humano, acabando mesmo por se complementarem e atingir também algumas ideias semelhantes, pois é notório que defendem a interação do sujeito com o meio e, acima de tudo, apresentam o sujeito como agente que atua no seu próprio processo de desenvolvimento.

A comunicação e as relações interpessoais assumem evidentemente um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem humana, pois só comunicando e relacionando-se com o Outro, a criança será capaz de agir sobre o mundo, na resolução de problemas e desenvolver continuamente o pensamento.

## **2.2. Comunicação e relações interpessoais**

Desde logo, é de realçar a ligação entre a comunicação e as relações interpessoais, pois comunicar pressupõe pôr ou ter algo em comum, ou entrar em relação com algo ou alguém. Sim-Sim (2010, p.21) refere que a comunicação constitui um “processo activo de troca de informação que envolve a codificação (ou formulação), a transmissão e a decodificação (ou compreensão) de uma mensagem entre dois, ou mais, intervenientes” sendo, portanto, estabelecida diretamente uma relação entre dois ou mais agentes.

É já a partir do nascimento que as crianças começam a desenvolver mecanismos que lhes permitem comunicar com quem as rodeia. Começam por fazê-lo através do choro, seguindo-se outras formas, como risos, gritos, guinchos e até mesmo expressões faciais, tal como mencionam Hohmann e Weikart (2011).

De facto, o processo de comunicação está presente desde que nascemos, e é por essa razão que desenvolvemos capacidades cada vez mais complexas. O choro, o riso, os gestos, expressões corporais e faciais, alcançando posteriormente as primeiras produções orais e a construção de frases cada vez mais complexas, permitem que a criança comunique com outros indivíduos e, desta forma, se desenvolva socialmente. A comunicação surge como uma importante forma de partilha de significações entre indivíduos, pois somos constantemente confrontados com uma infinidade de estímulos provenientes do meio onde se dá a interação.

Seguindo esta ordem de ideias, Sim-Sim (2010, p.22) afirma que nós somos por natureza seres comunicadores, “comunicamos face a face e à distância, em situações formais e planeadas e informal e espontaneamente; quando falamos e quando, através do silêncio, evitamos falar; comunicamos oralmente e por escrito, verbalmente e por gestos”. A comunicação caracteriza-nos então como seres sociais e, portanto, torna-se inexequível deixarmos de o fazer, pois haverá sempre um gesto, uma ação, um sorriso ou até mesmo momentos de silêncio que serão perceptíveis para os membros da sociedade que nos rodeia; ou seja, a partir do momento em que passamos significações que são decodificadas por outros estamos a realizar um ato de comunicação.

A comunicação representa um dos processos com cada vez mais importância no decorrer das relações interpessoais, pois é através dela que estabelecemos contacto com o outro. Segundo Antunes (2014, p.9), “entende-se por relações interpessoais o conjunto de procedimentos que, facilitando a comunicação e as linguagens, estabelece laços sólidos nas relações humanas.” Dessa forma:

“quando duas pessoas interagem, põem-se no lugar da outra, procuram perceber o mundo como a outra o percebe, tentam predizer como a outra responderá. A interação envolve a adopção de papéis, o emprego mútuo das capacidades empáticas. O objectivo da interação é a fusão da pessoa e do outro, a total capacidade de antecipar, de predizer e comportar-se de acordo

com as necessidades conjuntas da pessoa e do outro” (Berlo, citado por Fachada, 2010, p.73).

As crianças, ao se desenvolverem e adquirirem novas aprendizagens em ambientes propícios a relações interpessoais de qualidade, vão obtendo competências nessa área, e conseqüentemente aperfeiçoam as suas capacidades de comunicação, de forma eficaz e apropriada. A competência interpessoal passa por saber lidar com conflitos e saber aceitar formas diferentes de pensamento e reação. Em contexto de sala de aula é necessário saber lidar adequadamente com diferentes pessoas e situações. Para isso, e para otimizar as relações interpessoais, os adultos presentes nos contextos educativos devem observar com cuidado tudo o que acontece à sua volta, pois é importante compreenderem-se a si próprios, mas também compreender a criança e outros agentes, como as famílias e outros profissionais, para que possam agir de forma coerente e assertiva.

## **2.3. Aprendizagem Cooperativa**

### **2.3.1. Conceitos**

Um dos aspetos centrais aqui tratados, e reforçados através de vários autores, passa por encarar a aprendizagem como um processo dinâmico, em que a criança participa ativamente, sendo construtora do seu próprio conhecimento, na aquisição de competências e atitudes.

Às interações sociais tem vindo a ser atribuído um papel cada vez mais importante no desenvolvimento cognitivo das crianças e, conseqüentemente o conceito de aprendizagem vem a sofrer também algumas alterações, sendo reconhecido cada vez mais como um processo construtivo e interativo marcado pela resolução de problemas, tornando-se inevitavelmente num processo dinâmico

e de partilha de comportamentos. Para salientar esta ideia, Dees ( citado por Fernandes, 1997, p.564) afirma que:

“(…) quando os alunos trabalham juntos com o mesmo objectivo de aprendizagem e produzem um produto ou solução final comum, estão a aprender cooperativamente. Quando os alunos trabalham cooperativamente «percebem» que podem atingir os seus objectivos se e só se os outros membros do grupo também atingirem os seus, ou seja, existem objectivos de grupo”.

Cabe agora dar especial atenção ao conceito de “aprendizagem cooperativa”: como surgiu, quais as concepções e teorias apresentadas por teóricos desta área e o porquê da importância deste tipo de aprendizagem.

A aprendizagem cooperativa não é uma ideia recente, é sim um processo que se tem vindo a afirmar ao longo dos anos. Surgem assim vários conceitos que visam explicar este processo de aprendizagem. Desde já, por “aprendizagem cooperativa” entende-se ser a “metodologia na qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o Educador/Professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (Lopes & Silva, 2009, p. 4). A aprendizagem em contextos de infância deve então ser fruto da entreajuda e interação adulto-criança e criança-criança, para que todos os intervenientes alcancem conhecimentos sobre o que os rodeia. Esta ideia é sustentada também por Johnson, Johnson e Holubec ( citado por Lopes. & Silva, 2009, p. 3), referindo-se à aprendizagem cooperativa como um método de ensino caracterizado pelo uso de pequenos grupos, de forma a que os alunos trabalhem em conjunto e assim maximizem a sua própria aprendizagem e a dos colegas.

Balkcom ( citado por Lopes. & Silva, 2009, p. 3) acrescenta ainda que devemos entender a aprendizagem cooperativa como uma estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades, usam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorar

a compreensão de um assunto. Desta forma, cada criança é responsável, não apenas por aprender o que está a ser ensinado, mas, acima de tudo, por auxiliar os seus colegas. Assim, de acordo com Argyle (citado por Lopes. & Silva, 2009, p. 3), não restam dúvidas de que “cooperar é atuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir atividades ou para obter benefícios mútuos”.

De salientar as diferenças linguísticas e culturais, que devem ser vistas como potenciadoras de aprendizagens e de maior sucesso, transformando-as em novos saberes e que, ao mesmo tempo, todas as crianças sejam tratadas da mesma forma pois, as diferenças entre os alunos, podem e devem ser aproveitadas como um elemento propício à aprendizagem (Monereo & Gisbert, 2005).

Na sociedade atual, marcada pelas tecnologias e outros serviços de informação e comunicação, é essencial introduzir no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças, competências cooperativas e de socialização que possibilitem a construção do conhecimento. Neste sentido, Leitão (2006) define a aprendizagem cooperativa como uma estratégia centrada no aluno e no trabalho colaborativo entre grupos, que têm a capacidade de se organizar com base na diferença, recorrendo a uma diversidade de atividades, formas e contextos em que aprendem, de uma forma ativa, responsável, crítica e reflexiva, a construírem a sua compreensão do mundo que os rodeia.

A aprendizagem cooperativa apresenta assim vantagens respeitáveis referentes ao desenvolvimento de competências de trabalho em equipa e de relacionamento interpessoal.

### **2.3.2. Elementos essenciais para a aprendizagem cooperativa**

Se todo o processo de aprendizagem aqui abordado se centra nas interações entre pares, existem elementos essenciais a considerar, para que um trabalho em grupo seja, efetivamente, considerado cooperativo. Dessa forma, para Lopes e Silva (2009) torna-se fundamental a existência de cinco elementos básicos: a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a



interação face a face, as competências sociais e o processo de grupo ou avaliação do grupo.

A interdependência positiva, segundo Fontes e Freixo (2004), passa inicialmente pela aceitação, por parte de todos os elementos do grupo, de que só conseguirão atingir os seus próprios objetivos se também os restantes membros atingirem os deles. Naturalmente, cada elemento do grupo não obtém o sucesso sem os outros. Como tal, devem ser postas em prática estratégias específicas, como a distribuição de tarefas, a diferenciação de papéis, a atribuição de recompensas e, por fim, mas essencialmente, o estabelecimento de objetivos comuns. Como referenciam Freitas e Freitas (2003), na sua perspetiva, qualquer equipa tem de se organizar no sentido em que todos os seus elementos sintam que a sua atuação tem de ser útil, para eles e para o grupo. Ideia realçada, da mesma forma, por Lopes e Silva (2009), que nos diz que, para existir interdependência positiva, todos os elementos do grupo devem ter tarefas destinadas, ser responsáveis por elas e perceberem que, se falharem, não serão apenas eles que falham, mas o grupo. Assim, a interdependência positiva é sem dúvida um dos elementos básicos que caracteriza os grupos de aprendizagem cooperativa, responsáveis por afirmarem a aprendizagem de todos os membros e alcançando conjuntamente o sucesso.

O elemento seguinte, essencial na aprendizagem cooperativa, é a responsabilidade individual e de grupo. Como em qualquer fase da vida de um sujeito, a responsabilidade é um fator determinante no objetivo a atingir e, na prática da aprendizagem cooperativa, não poderia ser de maneira diferente, pois esta exige uma enorme responsabilidade, quer individual, quer de grupo, com o propósito de desenvolver capacidades e consequentemente atingir os objetivos a que os elementos se propõem. Para que esses objetivos sejam alcançados, é necessário que cada elemento do grupo se responsabilize pelas aprendizagens pré-definidas para esse mesmo grupo. Esta opinião é sustentada por Freitas e Freitas (2003), que salienta ainda o facto de a responsabilidade individual implicar que cada elemento seja avaliado e que o grupo saiba que a sua avaliação resulta dessas avaliações individuais. O professor/educador pode tomar alguns procedimentos de forma a fomentar a responsabilidade individual e também de

grupo, como por exemplo: formar grupos pequenos; atribuir papéis a cada elemento do grupo; observar de forma metódica o trabalho dos grupos; e permitir que os alunos ensinem/partilhem uns com os outros o que aprenderam ou descobriram.

Seguimos para a interação face a face que, na opinião de Freitas e Freitas (2003), é o elemento mais importante da aprendizagem cooperativa. Esta interação centra-se sobretudo na ajuda eficaz que cada elemento do grupo confere aos restantes, ajudando-se, protegendo-se, encorajando-se e elogiando o esforço do coletivo para aprender. Através da promoção da aprendizagem dos colegas, os membros do grupo traçam um compromisso social uns com os outros, assim como com os objetivos traçados inicialmente.

O quarto elemento fundamental no processo de aprendizagem cooperativa são as competências sociais. Estas competências dizem respeito a ações que devem ser ensinadas às crianças desde cedo, para que haja um clima relacional favorável em todas as tarefas cooperativas. Portanto, algumas das competências mais importantes a salientar e que devem ser transmitidas às crianças, são: elogiar; partilhar os materiais; encorajar os outros; pedir ajuda; aguardar pela sua vez; saber ouvir; aceitar opiniões distintas; aceitar as diferenças; partilhar ideias e resolver conflitos. No entanto, estas são apenas algumas das competências sociais que poderão ser ensinadas, com o objetivo de atingir o sucesso da tarefa e para que:

“todos os elementos se conheçam e confiem uns nos outros; ocorra dentro do grupo um diálogo aberto, direto e sem ambiguidades; haja uma aceitação por parte de todos os elementos das diferenças individuais e se apoiem e incentivem mutuamente; resolvam de forma positiva e construtiva todos os conflitos que eventualmente possam surgir” (Fontes e Freixo, 2004, p. 34).

Por fim, quanto ao processo de avaliação do grupo, Lopes e Silva (2009) defendem que tanto o educador/professor como as crianças/alunos devem fazer uma avaliação do trabalho concretizado, analisando os resultados alcançados e confrontando-os com os objetivos que tinham sido estabelecidos de forma a,

futuramente, alterar e melhorar aspetos menos positivos, otimizando o desempenho do grupo.

A compreensão e valorização destes cinco elementos por parte dos educadores e professores proporciona uma utilização mais apropriada da aprendizagem cooperativa nos contextos de infância.

### **2.3.3. Adulto como mediador nos processos de aprendizagem cooperativa**

Mediar passa por estabelecer ligações entre dois termos ou situações. Neste caso, as relações interpessoais, fundamentais na aprendizagem cooperativa, são mediadas pelos adultos presentes no contexto, designadamente, os educadores ou professores. Nessa perspetiva, mediar consiste em criar situações em que a criança, através das interações que estabelece, perceba e atribua significados à realidade que a rodeia. Importa neste procedimento que o educador valorize a imaginação e a criatividade, para que a criança se expresse das mais variadas formas, quer através da linguagem, quer através de outras formas de comunicação como os gestos, danças ou brincadeiras.

O educador/professor tem vindo a ser mencionado como um dos principais agentes participantes no processo de aprendizagem cooperativa, e por isso justifica-se agora analisar com mais detalhe o papel que lhe é atribuído como mediador que, de uma forma geral, passa por apoiar a interação social entre as crianças, com o objetivo fundamental de criar relações positivas entre pares. Para isso, não se pode limitar à transmissão de conhecimentos, mas também tem de criar estratégias que recaiam no desenvolvimento do pensamento das crianças e que favoreçam a socialização. De acordo com o “Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância”, estabelecido no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, nomeadamente no âmbito da relação e da ação educativa, o educador de infância deve fomentar a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo. Cabe assim ao educador apoiar e estimular o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo.

Qualquer adulto presente num contexto educativo deve ter um conhecimento aprofundado de cada uma das crianças aí presentes, para que possa responder às necessidades individuais de cada uma, pois só assim conseguirá organizar oportunidades de aprendizagem estimulantes e fomentar relações positivas para que a aprendizagem cooperativa ocorra. Segundo Lopes e Silva (2008, p.26) o educador deverá conhecer bem as competências de cada criança, pois desse modo “(...) o(a) educador(a) analisa o tipo de competências requeridas para realizar a tarefa e divide as crianças de modo a que cada grupo integre as que tenham as competências necessárias para trabalhar juntas e realizar a tarefa com sucesso”.

O papel do educador/professor é assim mais complexo numa situação de aprendizagem cooperativa do que nos métodos de ensino mais tradicionais. Destacam-se algumas das funções do adulto mediador: a facilitação do processo de aprendizagem no grupo, reafirmando a confiança e autonomia entre todos os membros, para que os esforços conjuntos resultem numa efetiva resolução de problemas; a ajuda para desfazer situações mais complexas que possam surgir, como a recusa de um aluno em trabalhar em grupos de aprendizagem cooperativa; observar de forma continuada os grupos; fomentar a comunicação e reflexão, para a atribuição de *feedback*, de forma a que as crianças possam melhorar o seu desempenho.

Sendo este o interveniente mais capaz de avaliar os desafios para as crianças, possibilita o planeamento de situações diversas, com vista à troca e cooperação entre as crianças onde os conhecimentos são compartilhados. A valorização destas interações acaba por servir como incentivo no desenvolvimento de cada uma das crianças, promovendo experiências educativas e sociais benéficas, tanto para as crianças menores, como para as maiores.

De forma a concluir, e debruçando-nos agora em particular, sobre contextos de educação de infância, é fundamental que o adulto observe o que as crianças fazem ou dizem, identificando as suas ideias e encorajando a que as partilhem com o restante grupo, em forma de desafio. É, pois, importante valorizar as ideias que surgem das crianças, para que estas se sintam incluídas no processo de

aprendizagem, fortalecendo ao mesmo tempo a ligação com o adulto e com o espaço. A criança começa assim a sentir-se capaz de agir no seu próprio processo de aprendizagem, partindo mais facilmente para métodos de aprendizagem cooperativa e mantendo relações positivas com quem a rodeia.

Os conflitos que surgem entre as crianças são boas oportunidades para que o adulto funcione como mediador de relacionamentos. Cabe a este perceber o que motivou o conflito, quais as crianças envolvidas e se essas crianças conseguem expressar os seus desagrados e resolver as dificuldades. A partir daí, deve ajudar as crianças a desenvolver formas de resolver conflitos, fomentando o respeito e o afeto entre pares e promovendo a capacidade de relacionamento da criança, sobretudo com outras crianças.

## **2.4. Educação Experiencial**

A abordagem experiencial em educação foi a nossa opção, por acreditarmos que nos oferece meios de investigar e intervir em educação, que vão ao encontro das nossas convicções, valores e princípios. É, também, uma abordagem funcional, que fornece ao docente/investigador, conceitos e instrumentos de concretização da prática pedagógica. Na verdade:

“A proposição básica da teoria EDEX é que a maneira mais económica e conclusiva de se avaliar a qualidade de qualquer contexto educacional (da pré-escola à educação de jovens e adultos) é concentrar-se em duas dimensões: o grau de «bem-estar emocional» e o nível de «implicação».”  
(Laevers, 2014, p.156)

Assim, de forma a obter informações sobre as competências, interesses e evolução de cada criança num determinado contexto, considerámos duas variáveis: BEE e I. O grau de à vontade, espontaneidade, vitalidade e autoconfiança são sinais de BEE que nos permitem concluir o estado de satisfação das crianças relativamente às suas necessidades básicas, em todas as dimensões. Por outro lado, é necessário oferecer um ambiente desafiador capaz de favorecer a concentração, a motivação e a intensidade mental no decorrer das atividades; isto é, um ambiente capaz de motivar Implicação na criança. Estes dois critérios são complementares, pois para que haja uma implicação efetiva das crianças, é essencial que estas experienciem um elevado nível de BEE. Importa, pois, aprofundar estes dois conceitos para que se entenda o seu valor no desenvolvimento da criança, assim como na aquisição de aprendizagens ao longo da vida.

O BEE surge como um estado de felicidade, resiliência, autoestima e autoconfiança, reconhecidos sobretudo pelo prazer e satisfação que a criança evidencia durante as suas experiências no contexto. Quando o prazer é predominante, torna-se visível através da vitalidade, do relaxamento, da espontaneidade, resultando uma atitude aberta e recetiva ao meio ambiente que a envolve. De acordo com Laevers (2014), a criança satisfaz as suas necessidades de forma ativa, cabendo ao adulto oferecer o apoio emocional e as condições necessárias para que a criança estabeleça interações positivas com pessoas, lugares e objetos, o que resulta no seu desenvolvimento social e emocional. Para avaliar o grau de BEE das crianças, Laevers operacionaliza indicadores que apresentamos na figura 1. Estes cinco níveis organizam-se em um continuum que vai desde o nível 1 – muito baixo, até ao nível 5 – muito alto, conforme a figura 2 (Portugal & Laevers, 2010).



Figura 1 - Indicadores de Bem-estar emocional

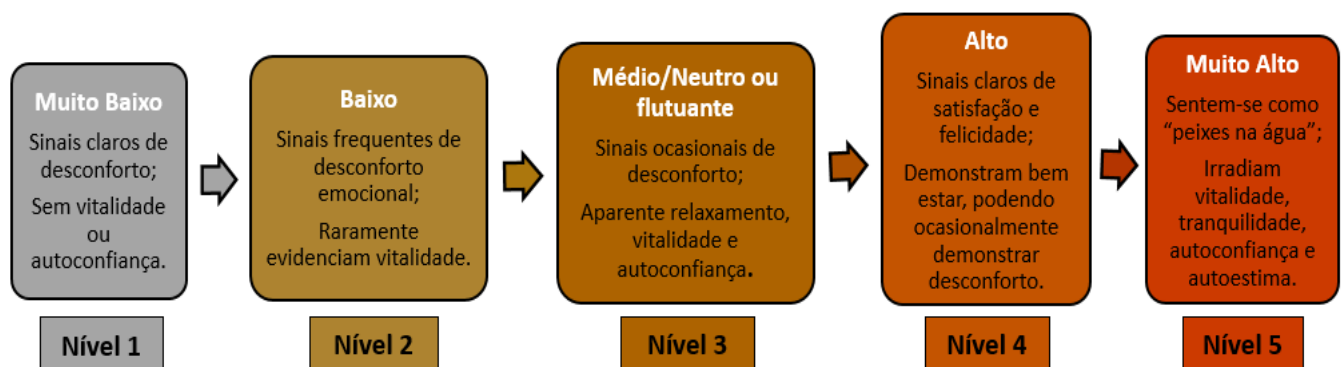


Figura 2 - Continuum dos níveis de Bem-estar emocional

A implicação é uma qualidade da ação humana que se verifica pela persistência e concentração fruto da motivação, fascínio e elevado fluxo de energia que o individuo experiencia numa determinada tarefa. Falamos de elevada implicação, quando as crianças se encontram intensamente comprometidas numa atividade, totalmente absorvidas, perdendo a noção de tempo ao mesmo tempo que demonstram uma grande satisfação quando conseguem atingir os seus

objetivos iniciais. Este indicador torna-se assim um dos mais diretos de aprendizagens significativas. No entanto, não é qualquer atividade que permite atingir um estado de entusiasmo pleno, é necessário ativar mecanismos internos de exploração, de forma a compreender melhor a realidade e fazê-la corresponder à necessidade de experimentar e descobrir. Assim, como referido por Laevers (2014), a implicação apenas ocorre na área em que a atividade coincide com as capacidades da pessoa, ou seja, na “zona do desenvolvimento proximal”. Importa assim reafirmar que para se alcançar aprendizagens significativas, há que se experienciar implicação (Laevers, 2014).

Tal como na avaliação do BEE, a implicação também se operacionaliza em indicadores hierarquizados em cinco níveis: o primeiro refere-se a um estado de implicação muito baixo, onde é visível a ausência de atividade; o segundo, que é baixo e em que se verifica uma atividade esporádica ou frequentemente interrompida; o nível seguinte define-se como médio e a atividade é mais ou menos continuada ou sem grande intensidade; o quarto nível é alto e é caracterizado pela atividade com momentos intensos; o último nível diz respeito a Implicação muito alta, em que se destaca uma atividade intensa e continuada.



# **3.Trabalho Empírico**



### **3.1. Problemática e objetivos de intervenção**

Desde o início, definimos como área prioritária deste projeto de intervenção, a Formação Pessoal e Social, pois, “tendo conteúdos próprios, está intimamente relacionada com todas as outras áreas de conteúdo, que contribuem ou são uma ocasião para o seu desenvolvimento” (ME, 2016, p.33).

As relações interpessoais são uma parte fundamental no processo de desenvolvimento do ser humano, surgindo desde o nascimento e assumindo grande destaque na educação de infância. Os adultos que intervêm no contexto tornam-se assim responsáveis pelo modo como apoiam as relações e interações no grupo (ME, 2016).

Após as observações realizadas no contexto de prática pedagógica e a pesquisa documental efetuada, definimos a seguinte questão-problema: “Que dinâmicas poderão promover aprendizagem cooperativa num contexto de Educação de Infância?”.

Com a questão-problema definida, tornou-se necessário equacionar objetivos específicos para o desenvolvimento do projeto de investigação/intervenção e, posteriormente, delinear objetivos funcionais da nossa ação. Os objetivos gerais passaram por:

- Promover a aprendizagem cooperativa no grupo;
- Contribuir para o desenvolvimento de relações interpessoais positivas;
- Promover comportamentos de entreajuda e cooperação;
- Adaptar as estratégias de acordo com as áreas de preferência do grupo.

Por sua vez, os objetivos funcionais da nossa ação foram:

- i. Caracterizar as dinâmicas de trabalho / aprendizagem em curso no grupo;
- ii. Definir o estilo do adulto / educador mediador (aluna estagiária);
- iii. Identificar competências, necessidades e interesses das crianças do grupo;

- iv. Desenhar um plano de intervenção promotor de aprendizagem cooperativa;
- v. Equacionar (e aplicar) indicadores de ação do adulto (aluna estagiária) promotores de aprendizagem cooperativa;

### **3.2. Metodologia de estudo**

#### **3.2.1. Identificação do paradigma e dos métodos adotados**

A investigação em Ciências Sociais e Humanas (CSH), segundo Coutinho (2013), caracteriza-se quer pela multiplicidade, quer pela dependência contextual. É através da multiplicidade que surgem diferentes abordagens e/ou paradigmas. De acordo com Coutinho (2005, citado por Coutinho, 2013, p.9), um paradigma de investigação pode ser definido como “um conjunto articulado de postulados, valores conhecidos, teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico”. Atualmente é defendida a existência de três paradigmas na investigação em CSH: o paradigma positivista ou quantitativo, o interpretativo ou qualitativo e o sócio-crítico ou hermenêutico. É no paradigma interpretativo ou qualitativo que se situa a presente investigação. Esta abordagem busca posicionar-se no mundo pessoal dos sujeitos “(...) para saber como interpretam as diversas situações e que significado têm para eles” (Latorre et al, citado por Coutinho, 2013). Através deste posicionamento, é possível compreender as vivências como se do próprio sujeito se tratasse. Os paradigmas são essenciais no processo de investigação, pois orientam o investigador na procura de respostas à questão-problema, como afirma Crotty (citado por Coutinho, 2013), “os paradigmas são o referencial filosófico que informa a metodologia do investigador”.

Ao passarmos do nível paradigmático ao metodológico, surgem inevitavelmente expressões como “metodologia”, “métodos” e “técnicas” responsáveis por guiar o investigador na procura de conhecimento. De uma forma

geral, os métodos representam o percurso para alcançar o conhecimento científico e as técnicas funcionam como meios auxiliares, ou seja, os procedimentos de atuação. A “metodologia” tem um sentido mais vasto que o método, pois faz uma análise e descrição mais profunda, tendo em conta as escolhas feitas pelo investigador (Coutinho, 2013).

Identificam-se três perspetivas metodológicas dos paradigmas descritos anteriormente: a perspetiva quantitativa, a perspetiva qualitativa e, por fim, a perspetiva orientada para a prática. Este estudo enquadra-se na perspetiva qualitativa que, em termos metodológicos, se baseia no método indutivo “...porque o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto” (Pacheco, citado por Coutinho, 2013, p.28).

O projeto de intervenção pedagógica foi desenvolvido com base num processo cíclico de observação, planeamento, ação e avaliação, aproximando-se à metodologia de investigação-ação. De acordo com Cohen e Manion (citados por Bell, 1997, p. 21), entende-se por investigação-ação:

“(...) um procedimento essencialmente in loco, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. (...) o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos, de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso”.

### **3.2.2. Procedimentos**

Em concordância com a perspetiva metodológica adotada - perspetiva qualitativa -, a técnica preferencial de recolha de dados utilizada foi a observação

direta. É a partir da observação que o investigador consegue registar comportamentos e características sem que, para isso, tenha de depender de terceiras pessoas (Coutinho, 2013). Quanto à tipologia das técnicas de observação, durante este processo de investigação adotámos a observação não estruturada, na medida em que utilizámos notas de campo e registos dos dados emergentes (falas das crianças, tópicos-chave,...), que posteriormente foram alargadas/desenvolvidas de forma a levar à reflexão e à discussão do observado. Por meio deste tipo de observação, “o investigador observa o que acontece «naturalmente» e daí ser também designada de observação naturalista, sendo um dos instrumentos preferencialmente usados na investigação qualitativa” (Coutinho, 2013, p.138).

Outra técnica de recolha de dados durante este processo, foi o “*focus group*” que, tal como referem Teddlie e Tashakorri ( citados por Coutinho, 2013, p.143):

“combina a entrevista e a observação, já que, embora muito semelhante à entrevista – o investigador coloca aos entrevistados uma série de perguntas pré-determinadas – pelo simples facto de envolver um grupo, as interações que se estabelecem entre os participantes são uma importante fonte de informação para a colheita de dados”.

Através do *focus group*, pretendemos compreender as perceções das crianças relativamente às atividades realizadas, explorando as experiências e significados consequentes da ação. Esta técnica, muito utilizada em estudos qualitativos, permitiu-nos fazer registos detalhados, sobretudo através de gravação de vídeo e também dos registos escritos.

### **3.3. Caracterização do contexto**

O presente projeto de investigação-ação foi realizado com um grupo heterogéneo de crianças num jardim de-infância (JI) que se situa na freguesia da Glória e da Vera Cruz, e integra o Agrupamento de Escolas de Aveiro (AEA). Neste contexto conhecemos, acompanhámos e observámos 24 crianças, sendo que ao fim de poucas semanas, uma das crianças mudou de instituição, reduzindo o grupo para 23 e, mais tarde, aumentando novamente para 24, com a entrada de uma outra criança.

A população discente é, de uma forma geral, caracterizada pela diversidade, acolhendo o JI alunos pertencentes a famílias de diferentes níveis económicos e culturais, e diferentes expectativas face à escola. Residem principalmente no espaço geográfico envolvente, existindo também crianças provenientes de outros locais.

Após o contacto com os documentos caracterizadores do grupo e de cada criança, pudemos verificar que os encarregados de educação tinham, na sua maioria, formação superior, e apresentavam expectativas diversas em relação ao JI, no que concerne ao desenvolvimento e estimulação dos seus filhos. De entre essas expectativas, destacam-se: fazer amigos; aprender a respeitar e a partilhar; ser feliz; brincar de forma livre e espontânea; preparar as crianças para a escola. Destes aspetos, é de salientar a questão do brincar, vista pelos encarregados de educação como uma forma de adquirir aprendizagens responsáveis pelo desenvolvimento da criança, uma oportunidade de elaborar e assimilar princípios e modelos morais.

As crianças deste grupo passavam todos os dias por duas salas distintas, sendo que no período da manhã estavam numa das salas, e no período da tarde na outra, trocando com outro grupo de crianças do JI. Estas salas estavam organizadas em diferentes espaços, de forma a ir ao encontro das áreas de conteúdo expressas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE). Esta organização inspira-se no Modelo *Highscope*, uma das bases teóricas que fundamenta as ações neste contexto. Assim, de acordo com aquilo

que existia em cada espaço, tínhamos a sala do “faz-de-conta” e a sala das expressões e ciências.

A sala das expressões e ciências era composta por diversas mesas, onde eram efetuados todos os trabalhos propostos, experiências científicas e jogos presentes na sala (puzzles, jogos da memória e outros). Existia um espaço dedicado às artes, com tintas, pincéis, cavaletes e todos os recursos que um pequeno artista necessita para elaborar as suas obras: é uma das áreas preferidas das crianças, talvez pelo poder que a expressão plástica e a arte têm de proporcionar à criança a oportunidade de exprimir sentimentos, emoções e estados específicos. Por fim, as crianças tinham ainda acesso a computadores que podiam ser usados todos os dias, segundo uma listagem ordenada, para que todas pudessem usufruir desse recurso durante a semana.

Por sua vez, na sala do faz-de-conta, as crianças tinham acesso aos mais variados recursos que possibilitam o desenvolvimento do imaginário das crianças através da reprodução ou criação de ações com significado para si. Eram diversos os brinquedos e roupas/disfarces presentes nesta sala, assim como uma tenda que podiam utilizar em várias situações do brincar e uma cozinha onde estavam presentes todos os utensílios semelhantes a uma cozinha real.

Nas paredes da sala e do corredor exterior envolvente estavam dispostos os instrumentos de regulação, assim como as produções realizadas pelas crianças nas várias áreas da sala e também no exterior. Esta organização tem bastante significado, sobretudo pelo poder na divulgação dos trabalhos realizados a toda a comunidade educativa, em particular aos encarregados de educação.

A arrumação dos diversos espaços estava implícita nas regras da sala, pois era algo que todas as crianças deviam fazer autonomamente. Tanto no final da manhã como à tarde, as crianças eram responsáveis por arrumar os brinquedos ou qualquer outro recurso, por si utilizado, nos respetivos lugares.

O espaço exterior do contexto era bastante agradável e muito utilizado pelas crianças. Estava também dividido em diversas áreas, desenvolvidas pelas educadoras com os respetivos grupos de crianças. Existia um espaço de cozinhas



de lama, com diversos recursos naturais (terra e água por exemplo) e recursos reais (panelas, colheres, copos) onde as crianças, através do jogo simbólico, davam sentido ao seu brincar, às suas criações e confeções culinárias. Este espaço era contíguo a uma horta que inicialmente não estava a ser utilizada, mas onde posteriormente as crianças semearam e plantaram diversos frutos e outras plantas. Uma outra área a realçar é a das ciências, que não se fixava apenas numa zona do exterior, mas por toda a sua extensão, havendo diferentes recursos que convidavam as crianças a viver as mais variadas experiências. Neste espaço, as crianças podiam experimentar vários materiais que reproduziam diferentes sons, percorrer labirintos e explorar objetos com diferentes formas, texturas e sons, que estão pendurados por fios numa estrutura fixa que é percorrida até ao refeitório. Havia também uma área com inúmeras tendas, elaboradas com canas grossas e “mantas” feitas de croché, onde não faltavam cores e formas, e onde as crianças podiam usar a sua criatividade e brincar. O exterior era ainda complementado pelo “espaço zen”, uma área mais calma para que as crianças pudessem descansar nos momentos de pausa que pudessem surgir.

Apesar de todas estas áreas com alguma finalidade inerente, as crianças tinham total liberdade de explorar o espaço de acordo com os seus interesses e motivações.

### **3.4. Descrição do projeto e análise de dados**

#### **3.4.1. Planeamento e implementação do projeto**

Após a observação das relações estabelecidas entre as crianças e das situações de cooperação, tornou-se nossa intenção introduzir algumas atividades de forma a proporcionar mais momentos de aprendizagem cooperativa no grupo e estabelecendo relações interpessoais positivas. Assim, para além da observação constante do brincar das crianças e da identificação das áreas onde demonstravam

maior nível de I e BEE, conduzimos algumas conversas informais com as crianças, para confirmarmos quais os seus interesses e preferências, de forma a criarmos atividades significativas para elas, potenciadoras de aprendizagem cooperativa. Apesar do trabalho realizado com todo o grupo, direccionámos a nossa atenção para um grupo de crianças específico, que revelava níveis de I e BEE mais baixos na maioria das dinâmicas realizadas, sobretudo nas que requeriam cooperação com os pares.

No geral, todo o grupo de crianças revelava um especial interesse pelas atividades realizadas no exterior ou para atividades da área das expressões artísticas. Inicialmente, pensámos criar um projeto envolvendo as cozinhas de lama, no espaço existente no exterior; porém, devido às condições meteorológicas e à dificuldade em conciliar com outras atividades pré-definidas pelo corpo docente para o grupo, optámos por criar um projeto alicerçado nas expressões artísticas, área de bastante interesse para o grupo, como referimos. Englobámos então, diretamente, a componente plástica, musical e dramática das expressões e, indiretamente, a motora, presente em algumas das outras atividades. Como auxílio ao objetivo central do estudo, ou seja, promover a aprendizagem cooperativa no grupo, foram então planeadas as atividades que a seguir apresentamos.

De realçar que em todas as sessões demos destaque ao que era cooperar, remetendo para o trabalho em grupo e ajuda entre os seus elementos, com vista a um objetivo comum.

O projeto de intervenção iniciou com a atividade intitulada “A Manta”, baseada no livro “A manta – uma história aos quadradinhos (de tecido)” da autoria de Isabel Minhós Martins (Figura 3). Esta atividade foi planeada de forma a começarmos por promover o trabalho cooperativo em pequenos grupos, neste caso a pares, pois decidimos que este deveria ser um processo gradual, de forma a ajustarmos a nossa intervenção de acordo com os dados recolhidos, e repensarmos as nossas estratégias antes da implementação da atividade seguinte. Como forma de contextualização desta intervenção, efetuámos a leitura do livro e, posteriormente, apresentámos vários retalhos de tecido, propondo que os



Figura 3 – Livro: “A Manta”

utilizassem para criarem a manta do grupo com diferentes quadradinhos. Disponibilizámos uma folha de grandes dimensões dividida em 12 quadrados, cada quadrado a ser preenchido por um par de crianças. Para tal, chamámos aleatoriamente duas crianças de cada vez, e pedimos que cada uma delas escolhesse um colega com quem trabalhar, formando assim dois pares distintos. Criaram-se então pequenos grupos de dois elementos; a cada um cabia tomar algumas decisões em concordância com o colega, como por exemplo, qual o pedaço de tecido que queriam utilizar, em qual quadrado de papel o iriam colar, e o que iriam fazer no espaço circundante, uma vez que o quadrado de papel era maior que o tecido escolhido.

Cada par de crianças teve ainda a oportunidade de explorar os tecidos quanto às suas cores e texturas, e atribuir significados caso assim o pretendessem. À medida que as crianças partilhavam as suas ideias, estas eram anotadas e colocadas no seu quadradinho ao lado do tecido inicialmente escolhido (Figuras 4 e 5).



**Figura 4 - Crianças durante a atividade**



**Figura 5 – Preenchimento do quadrado**

A atividade resultou numa “manta” de grupo, com os quadradinhos de cada par. À manta final foi dado o mesmo nome que o livro utilizado, “A manta – uma história aos quadradinhos de tecido” (Figura 6).



Figura 6 – Manta completa

Como segunda atividade, decidimos continuar na área da expressão plástica, mas desta vez organizando grupos maiores, mais especificamente de quatro a cinco elementos. Mais uma vez, a formação dos grupos foi livre e demos oportunidade às crianças de se organizarem de acordo com a sua vontade.

Aliámos à expressão plástica o jogo cooperativo, pois estes devem ser introduzidos o mais cedo possível, mais concretamente na educação pré-escolar, uma vez que é nesta altura que as crianças mostram comportamentos mais egocêntricos e centrados em si mesmas (Soler, 2011). Porém, a criança não deve ser considerada egoísta. É preciso, sim, compreender que, nesta fase, a criança ainda não consegue colocar-se no lugar do outro, “ainda não consegue «ver» o outro que joga, preferindo jogar sozinha” (Mesquita, citado por Soler, 2011, p.46). Importa que, nestas idades, a criança comece a sentir e compreender a importância de cooperar, e que pode agir de uma forma não competitiva. Esta ideia é também defendida por Soler (2011), referindo que o ideal poderá ser propor atividades cooperativas logo desde os 4/5 anos de idade, para que as crianças cresçam num ambiente de cooperação, aceitação, envolvimento e, acima de tudo, diversão, e não num ambiente de confronto, onde prevalece a competição. Surgiu assim a necessidade de propor uma atividade, que explicámos de seguida e ilustrámos,

recorrendo às Figuras 7, 8 e 9, proporcionando que as crianças se divertissem e jogassem cooperativamente.

A atividade em questão intitulou-se “Cooperar com arte” e foi elaborada com um grupo de cada vez numa sala polivalente do contexto. Inicialmente pensámos realizar a atividade no exterior, porém as temperaturas muito elevadas não o permitiram. Pretendíamos com esta atividade que as crianças criassem uma pintura, cooperando com todos os elementos constituintes do seu grupo. Assim, apenas um dos cinco elementos do grupo, intitulado “chefe” e escolhido pelos restantes, tinha total liberdade de contactar diretamente com os materiais utilizados. De forma a permitir uma melhor compreensão da atividade, seguem alguns passos que delineámos de forma a que as crianças a realizassem em cooperação e com o mesmo objetivo:

- Escolher o “chefe” do grupo;
- Selecionar um objeto de cada vez;
- O “chefe” do grupo deveria mergulhar o objeto na tinta e colocá-lo no centro da folha (Figura7);
- Os restantes elementos do grupo apenas poderiam segurar nas pontas da folha (neste caso, da caixa que continha a folha);
- Não podiam tocar no objeto com as mãos depois de colocado no centro da folha;
- Em conjunto, deveriam movimentar a folha para que o objeto se deslocasse, deixando um rasto de tinta, e assim pintasse a folha (Figuras 8 e 9);
- Todos os elementos do grupo podiam passar pelo papel de “chefe”.



Figura 7 - “Chefe” do grupo



Figura 8 - Atividade cooperar com arte



Figura 9 - Atividade cooperar com arte

A música é uma outra expressão artística que ganha especial importância nesta fase de desenvolvimento das crianças, e muito favorável ao trabalho em grupo. Decidimos, pois, utilizá-la no nosso projeto,. De acordo com Gordon (2000), a música pode seguir dois modelos de orientação: formal e informal. Na orientação informal, a criança contacta com a música e é estimulada a absorvê-la através de atividades sequenciais naturais que despertam nelas reações naturais. Atividades que envolvam música são, portanto, extremamente saudáveis, ainda para mais, se for para promover a participação em grupo e a aprendizagem cooperativa, pois as crianças aprendem muito através da interação umas com as outras e, “não há orientação informal mais benéfica do que aquela que é exercida quando há diversas crianças num grupo” (Gordon, 2000, p.316). De salientar ainda que, segundo Amado (1999, p.39) “a criança é capaz de sentir um enorme prazer em viver a música mesmo sem conhecer os seus códigos, e que também é capaz de criar”. Com o especial intuito de oferecer experiências positivas às crianças, tendo em conta o prazer indissociável da música e a promoção da aprendizagem cooperativa, planeámos para terceira atividade, “a orquestra”.

Numa orquestra, cada músico tem um papel fundamental para a boa execução da apresentação. É necessário que haja um constante trabalho cooperativo entre os vários elementos para atingirem um objetivo comum, caracterizando-se por transmitir sentimentos agradáveis à plateia. Sendo uma expressão significativa daquilo que considerámos ser o trabalho cooperativo, assim como o estabelecimento de relações interpessoais, achámos pertinente a escolha



desta atividade, em que era possível conciliar o prazer que a música suscita no ser humano, com a capacidade de desenvolver a aprendizagem cooperativa.

Iniciámos com a apresentação de alguns instrumentos musicais *orff*, entre os quais, maracas, clavas, pandeiretas e castanholas. Após este primeiro momento, dividimos as crianças em dois grupos de doze. A atividade poderia ter sido realizada com todo o grupo, no entanto não havia instrumentos suficientes e poderia instalar-se muita confusão, até porque estavam a decorrer outras atividades no JI. Deslocámo-nos com um dos grupos formados à sala polivalente, e reunimos as crianças em círculo para lhes darmos a oportunidade de explorar os instrumentos apresentados inicialmente. Foi entregue a cada criança um instrumento *orff* e após algum tempo de experimentação, passavam para o colega do lado, até todos experimentarem os instrumentos disponíveis (Figura 10). Esta primeira fase da atividade prolongou-se por bastante tempo, o que nos levou a trocar de grupo para que todas tivessem oportunidade de experimentar os instrumentos e realizar a parte central da atividade, ou seja, a orquestra, exclusivamente no período da tarde.



Figura 10 - Exploração dos instrumentos *orff*

De tarde, retomámos a exploração dos instrumentos, mas desta vez de forma livre, dando oportunidade de as crianças experimentarem apenas aqueles que geravam mais interesse, podendo deslocar-se pelo espaço disponível na sala polivalente (Figura 11). De seguida, as crianças organizaram-se, definindo quem seriam os músicos da orquestra e quem seria o maestro. Cada músico escolheu o seu instrumento e, em conjunto com o maestro, definiram os gestos que este teria de fazer e quais os significados dos mesmos, dando assim início à “atuação da orquestra” (Figuras 12 e 13).



Figura 11 - Exploração do espaço



Figura 12 – Maestrina



Figura 13 - A orquestra

O teatro é uma das atividades que mais oportunidades oferece de trabalhar em cooperação; por isso, a expressão dramática foi a área predominante da quarta atividade que propusemos ao grupo.

Segundo Sousa (2003, p.22) a expressão dramática é “uma atividade natural e espontânea da criança a que ela se entrega em qualquer momento e em qualquer situação, abstraindo-se totalmente do mundo da realidade para se envolver profundamente no mundo da sua imaginação”. A expressão dramática propícia, desta forma, o desenvolvimento de um “eu” mais reflexivo, capaz de refletir sobre os outros e aquilo que pensam de nós. Esta área constituiu-se um meio importante que, de acordo com Sousa (2003), representa um papel auxiliador no processo de desenvolvimento da criança e nas suas relações sociais, pois, já como referido, as atividades de expressão dramática envolvem a cooperação entre todos em prol de um objetivo comum.



Podemos então concluir que a expressão dramática ajuda a criança na comunicação com os outros e, conseqüentemente, nos seus processos de socialização. De forma a criarmos oportunidades para que a criança desenvolvesse aprendizagem cooperativa e estabelecesse relações positivas com os outros, propusemos a realização de um teatro de sombras. A história escolhida foi “o Pedro e o lobo”, uma vez que a educadora apresentou o texto às crianças e estas demonstraram bastante interesse.

Aproveitámos o facto de uma das crianças saber recontar a história sem qualquer dificuldade, para lhe atribuirmos o papel de narrador, uma vez que esta também mostrou predisposição em assumir esse papel. Em diálogo com o restante grupo, atribuímos uma personagem a cada criança e, como não havia personagens suficientes, formámos uma orquestra onde teríamos os músicos com o instrumento representativo de cada personagem. Para além disto, aumentámos para três o número de lobos, assim como os pássaros para dois. Com estas alterações, todas as crianças tiveram um papel para desempenhar e assim participar na atividade.

Para iniciar, reproduzimos o áudio de “o Pedro e o Lobo”, para que as crianças recordassem a história e, de seguida, já com um lençol branco e um foco de luz montados, começámos a trabalhar as questões das sombras, demonstrando às crianças de que forma teriam de se posicionar e movimentar para que do outro lado fosse possível visualizar a sombra pretendida. Logo após esta fase inicial, passámos para os ensaios, onde demos liberdade às crianças na execução dos seus gestos e estabelecimento de relações entre as personagens, tudo isto de acordo com o que ouviam do narrador (Figuras 14 e 15). Os adultos apenas intervinham em pequenas questões, se necessário, ou no caso de as sombras não estarem nítidas do outro lado do pano. Após alguns ensaios durante a semana,



**Figura 14 - Organização das crianças**



**Figura 15 - Teatro de sombras**

para todas as crianças se familiarizarem com a história, procedemos à sua apresentação a um outro grupo de crianças do JI (Figuras 16, 17 e 18).



Figura 16 - Criança fingindo tocar oboé



Figura 17 - Crianças imitando pássaros



Figura 18 - Sombras

Este projeto culminou com a realização de uma “caderneta” (nome escolhido pelas crianças) das atividades realizadas. Esta surgiu como forma de avaliar cada uma das experiências oferecidas ao grupo e, ao mesmo tempo, deixar um registro escrito e fotográfico das dinâmicas vividas.

Este livro foi construído em parceria com as crianças que, em pequenos grupos, se dirigiram a uma das mesas de trabalho onde lhes foi dada a oportunidade de fazerem um desenho de uma ou mais atividades (Figura 19), ou partilharem as suas opiniões relativamente ao projeto realizado (Figuras 20, 21, 22 e 23). Para auxiliar neste processo, equacionámos algumas questões orientadoras do nosso diálogo com as crianças:



Figura 19 – Desenhos realizados na “caderneta”

- Que atividades em cooperação realizámos?

- O que é trabalhar em cooperação (questão explicada de forma simples durante as sessões)?
- Gostaram de trabalhar com os vossos colegas? Mudavam alguma coisa?
- Qual a atividade de que mais gostaram? E a de que menos gostaram? Porquê?



Figura 20 - Avaliação da primeira atividade



Figura 21 - Avaliação da segunda atividade

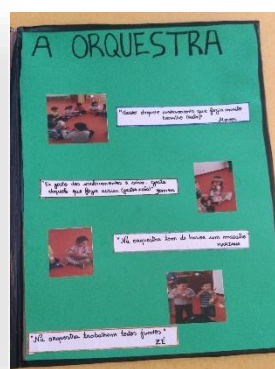


Figura 22 - Avaliação da terceira atividade



Figura 23 - Avaliação da última atividade

Por fim, partilhámos com todo o grupo a “caderneta” final, mostrando as fotografias, desenhos e opiniões de cada criança acerca do projeto de intervenção realizado com o grupo (Figuras 24 e 25).



Figura 24 – “Caderneta” das atividades



Figura 25 – Contracapa da “caderneta”

### **3.4.2. Tratamento e análise dos dados**

As diferentes fases de um projeto de investigação exigem uma forte conexão entre si, iniciando-se na definição do plano de trabalho que resultará na obtenção de dados e sua análise.

A análise de dados assume um papel fundamental na investigação, pois é através da interpretação dos dados recolhidos na forma de notas de campo, fotografias e vídeos, por exemplo, que o professor-investigador encontra sentido, insights sobre os passos a dar em seguida, de forma contingente com o que os alunos – principais destinatários das iniciativas em contexto educativo, a motivação, a inspiração e os guias do docente – pensam e sentem.

No sentido de realizar uma análise suficientemente aprofundada, tendo em vista sobretudo compreender os interesses e as experiências vividas pelas crianças, decidimos sustentá-la nas duas grandes dimensões da abordagem experiencial, as variáveis processuais Bem-estar emocional e Implicação. Esta opção justificou-se pela necessidade de introduzir estratégias que pudessem trazer mais benefícios para as crianças, melhorando as dinâmicas propostas. Uma vez que a análise destas dimensões nos fornece um *feedback* imediato sobre a qualidade da atividade (e, portanto, das nossas competências de intervenção pedagógica), optámos também por organizar essa informação nos Quadros 1, 2, 3 e 4 de forma a facilitar ao leitor deste relatório, a visualização dos indicadores observados.

Para garantir o anonimato das crianças e a confidencialidade dos dados, os seus nomes foram substituídos por códigos, usados ao longo do relatório.

#### **3.4.2.1. A manta**

Esta dinâmica surgiu para introduzir a nossa temática perante o grupo. Decidimos começar apenas com pares para que, desta forma, pudessemos observar mais atentamente de que forma cada criança encarava e empreendia o trabalho cooperativo. Com esta atividade, pretendíamos retirar algumas informações de forma a planear as próximas intervenções e fazer alterações

estratégias visando o bem-estar, a implicação e, sobretudo, a cooperação entre as crianças.

**Intervenientes:** MN, LV, MT, T.

## **DESCRIÇÃO:**

### ➤ **1.ª situação: MN e LV.**

- MN e LV demonstram algum conflito logo a partir da escolha do tecido, apesar de acabarem por concordar.
- Fazem desenhos em zonas distintas do quadrado, sem estabelecerem diálogo para trocar ideias.
- Num momento em particular, MN pergunta a LV se a quer ajudar no seu desenho, mas ela recusa.
- LV mostra-se distante da atividade, interessando-se mais pelo que a rodeia na sala e por encher o tecido que escolheram com bastante cola.
- De repente, MN grita: “Pára! Estás a estragar o desenho!”, empurrando LV para que se afaste.
- LV larga os lápis que estava a utilizar e vai para outro ponto da sala, não concluindo a atividade.

## **2.ª situação: MT e T.**

- Enquanto realizam a atividade, T olha para um carrinho de brincar que se encontra em cima da mesa e questiona MT “Para que é isto?”. MT responde: “é para saber como é que se faz. Vou começar a desenhar”.
- MT começa a desenhar enquanto T apenas fica observando. MT olha para T com ar surpreendido por ele estar parado e diz: “Continua. Então, não ajudas?”.
- T fica sem saber o que fazer e pergunta “Sim, mas pinto onde?”. M ri-se para T e diz “onde tu quiseres, este trabalho é em conjunto, é para partilhar”.
- Ambos continuam a atividade em conjunto, partilhando ideias um com o outro e ajudando-se mutuamente. T coloca mais questões a M, no entanto M não sobrepõe as suas ideias às de T.

## **ANÁLISE:**

Nesta atividade, são apresentadas duas situações distintas. Na primeira, são observadas duas crianças (MN e LV), que demonstram desde o começo da atividade algum conflito entre si. Apesar da atividade ter sido apresentada como algo que teria de ser feito em conjunto, parceria e entreaajuda, ambas as crianças tomaram direções distintas. Começaram por escolher o tecido que queriam em conjunto, mas com alguma dificuldade, e a partir daí a comunicação entre ambas foi praticamente inexistente. MN colocou cola no tecido enquanto LV a observava, esperando que a cola ficasse livre, não desviando a sua atenção da embalagem durante um grande período de tempo. Ambas se posicionaram com algum distanciamento, dirigindo-se a zonas distintas do quadrado de papel que lhes correspondia. No entanto, MN a uma certa altura pergunta a LV se a queria ajudar na elaboração do desenho, não obtendo qualquer resposta, até porque LV mostrou

grande distanciamento da atividade desde o início, efetuando apenas ações isoladas e pontuais, pois facilmente se distraía com outros estímulos.

Após algum tempo MN, verificou que LV derrubou uma grande quantidade de cola em cima do trabalho de ambas, mostrando o seu descontentamento. LV abandonou o local dirigindo-se a outros pontos da sala, recusando-se a terminar a atividade, ficando apenas MN a concluir a tarefa.

Na segunda situação, são observadas outras duas crianças (MT e T), que revelam uma relação bastante positiva entre si, de entreaajuda e cooperação. Apesar da situação descrita ser bastante curta, é possível verificar um desencadear de ações cooperativas entre as crianças, não apenas na escolha do tecido, mas nos momentos que se seguiram. Apesar de T estar mais contido no início e com algumas dúvidas, a comunicação com MT desenvolveu-se de forma natural, fazendo com que ambos se tornassem mais dinâmicos, sustentando toda a atividade em diálogo, troca de ideias e opiniões, e até mesmo ajuda na elaboração dos desenhos que efetuaram.

Assim, é possível verificar de seguida, no quadro 1, os indicadores observados que caracterizam cada uma das situações e que nos possibilitam fazer algumas comparações e considerações.

Quadro 1 – Indicadores de Bem-estar emocional e Implicação: “A Manta”

	INDICADORES OBSERVADOS	
	1. <sup>a</sup> situação	2. <sup>o</sup> situação
<b>BEM-ESTAR EMOCIONAL</b>	<p><b>Abertura e recetividade:</b> LV não demonstra disponibilidade em interagir com a colega.</p> <p><b>Autoconfiança:</b> atividade com nível de autoconfiança baixo de ambas as crianças.</p>	<p><b>Abertura e recetividade:</b> as duas crianças demonstram disponibilidade em interagir e explorar.</p> <p><b>Autoconfiança:</b> ambas as crianças revelam autoconfiança, apesar de T se mostrar mais reservado;</p>

	<p><b>Assertividade:</b> não procuram ajuda nem tentam expor as suas ideias entre si.</p> <p><b>Vitalidade:</b> demonstram pouca energia. LV abandona a atividade.</p>	<p><b>Assertividade:</b> T ao longo da atividade vai conseguindo demonstrar o seu ponto de vista e pedir ajuda.</p> <p><b>Vitalidade:</b> MT revela energia e vitalidade, verificando-se o mesmo com T;</p>
<b>IMPLICAÇÃO</b>	<p><b>Concentração:</b> distraem-se e interrompem a atividade facilmente, sobretudo LV</p> <p><b>Energia:</b> LV e MN realizam a atividade com pouca motivação e entusiasmo;</p> <p><b>Persistência:</b> LV abandona rapidamente a atividade. Não se mantêm concentradas.</p>	<p><b>Concentração:</b> ambos realizam a atividade praticamente sem interrupções ou desviando a sua atenção;</p> <p><b>Energia:</b> mostram-se motivados na atividade;</p> <p><b>Persistência:</b> MT e T revelam momentos de elevada concentração e persistência na tarefa.</p>

Como verificado através da tabela, as duas situações observadas são bastante distintas entre si. No entanto, isto poderá dever-se a algumas estratégias que foram implementadas entre ambas as atividades. Após o término da 1.<sup>a</sup> situação, foram claros alguns pontos mais negativos que precisavam de alguma intervenção. Assim, tendo em conta que as crianças, como referem Portugal e Laevers (2010, p.16), “quando têm oportunidade de escolher, fazem-no, em princípio, optando por aquilo que é mais favorável ao seu desenvolvimento, no prolongamento das suas necessidades de exploração e de saber”, decidimos que com os grupos seguintes iríamos dar às crianças oportunidade para escolherem o colega com quem queriam formar par. Perguntamos então quem queria realizar a atividade, logo após a nossa decisão de introduzir esta mudança, e pedimos que escolhessem um colega. Esta estratégia, apesar de simples, acabou por representar várias mudanças no comportamento das crianças e relações estabelecidas, de acordo com o que pudemos observar.



Se nos apoiarmos no Quadro 1, podemos concluir que as crianças da primeira situação não trabalharam cooperativamente e não desenvolveram relações interpessoais positivas, sendo evidente algum desconforto entre as duas durante o tempo de trabalho. Por sua vez, na segunda situação observámos um comportamento muito distinto, com mais entreaajuda, havendo diálogo, aceitação mútua e evidência de estabelecimento de relações interpessoais positivas. A alteração efetuada permitiu que, na segunda situação, as crianças se mostrassem mais autoconfiantes, com mais confiança em si, mas também no outro, consequência da liberdade de escolha do parceiro com quem queriam trabalhar.

#### **3.4.2.2. Cooperar com arte**

Demos continuidade ao projeto com mais uma atividade de expressão plástica, mas que concilia a expressão motora, mesmo que de uma forma mais indireta. Esta dinâmica foi proposta de forma a oferecer às crianças a oportunidade de estabelecerem relações entre si, numa atividade de entreaajuda e com carácter lúdico, idêntico a um jogo.

**Intervenientes:** GA, IM, S, Y, Z, IP, SA, LS, FA.

#### **DESCRIÇÃO:**

➤ **1.ª situação: GA, IM, S, Y, Z.**

- No início da atividade, as crianças elegem um chefe para o grupo, que terá algumas funções diferenciadas dos restantes elementos.

- Todo o grupo faz movimentos sucessivos para movimentar a caixa, dando instruções entre si.
- As crianças assumem a atividade como um jogo. Enquanto movimentam a caixa, Y diz: “Isto é tão divertido!”, subindo e descendo a caixa para que o objeto percorra a maior área possível.
- No momento, quem assume papel de “chefe” é o S, no entanto, Z demonstra uma postura de “dirigente”.
- “Vira para ali!”, grita o Z, ao ver espaços no papel em branco, para que os colegas movimentem a caixa de forma a o objeto deslizar para esses mesmos espaços.
- Mudam de chefe, passando a vez a IM, que aguarda que os colegas escolham uma cor e um objeto.
- “Verde”, responde logo Z.
- Logo após Z dizer a cor que preferia, todas as crianças repetiram a mesma cor.
- IM fica parada a olhar para o objeto e para a tinta, com receio de se sujar muito, e logo Z exclama “anda, põe aqui, põe aqui! Podes sujar as mãos!”. IM muda logo de expressão, colocando as mãos na tinta.
- “Andem, misturem!” - mais uma vez Z assume um papel de liderança do grupo.
- G, S, Z e Y efetuam movimentações coordenadas com o objetivo de mexerem o mais possível o objeto, enquanto IM aguarda a mudança do objeto e/ou cor.

- Z mostra-se divertido com o decorrer da atividade e fala com entusiasmo “está sempre a marcar golo. Cuidado!! Está 2-1!”
- Y mostra-se envolvido na atividade da mesma forma que Z e fala alto: “eu sei, está 2-1. Não, 3-1 agora!”.
- “GOLOOOO” – grita Y.

➤ **2.ª situação: IP, SA, LS, FA.**

- Esta atividade é realizada apenas com quatro crianças em vez de cinco, e em vez de um chefe, é a educadora que coloca os objetos e as tintas de acordo com as indicações do grupo.
- Sempre que é necessário tomar uma decisão, chegam rapidamente a um consenso, respeitando as opiniões de todos os elementos.
- FA diz para o grupo: “acho que devíamos mudar de objeto”. IP e LS concordam com FA, “sim temos de mudar”.
- Após mudarem de objeto, desta vez é SA que pede para alterarem novamente o objeto.
- IP não concorda e diz: “Não, mudámos ainda agora”. No entanto, FA concorda com SA e exclama: “Sim, vamos mudar!”
- IP, vendo que o restante grupo também quer mudar novamente de objeto, acaba por concordar: “Sim, então vamos mudar de objeto”.
- Continuam segurando a caixa em cada uma das suas pontas, dando instruções entre si.

- “Anda, abana!” – Grita SA.
- “Agora para baixo!” – Diz a FA entusiasmada com o decorrer da atividade.
- LS partilha com os outros elementos: “Eu nunca vi uma pintura tão gira como esta”.
- “Gira e divertida. É mesmo divertido!” – Conclui IP.

## **ANÁLISE:**

Nesta atividade, são novamente analisadas duas situações com dois grupos distintos de crianças. O primeiro é formado por cinco crianças: GA, IM, S, Y e Z; e o segundo por quatro crianças: IP, LS, FA e SA. Como referido anteriormente, trata-se de uma atividade que concilia a expressão plástica e motora com a aprendizagem cooperativa entre os seus elementos. O esperado para ambas as atividades foi, de certa forma, alcançado, pois o carácter lúdico que lhe foi associado permitiu que as crianças se focassem mais na ação e desenvolvessem relações positivas com o outro, e com um objetivo comum, trabalhando cooperativamente. Porém, as duas situações observadas requerem uma análise individual e também comparativa, devido a alguns aspetos diferenciados.

Na primeira situação, pedimos que as crianças elessem um “chefe” de grupo para ficar responsável pela manipulação dos objetos e tintas, fazendo com que as crianças optassem por escolher através de votação. Posteriormente a esta escolha, foi registado um momento exato da atividade, o qual foi já antes descrito. Z foi escolhido como chefe, assumindo sempre a sua opinião, a qual era seguida pelas outras crianças, que concordavam. Contudo, o entusiasmo e a cooperação entre as crianças é bem visível quando se entreadam e dialogam para encontrarem estratégias para movimentar cooperativamente os objetos apenas com o movimento da caixa. Ao observarmos a postura de Z e o comportamento do restante grupo, decidimos momentaneamente optar pela estratégia de mudar o

“chefe”, para que outra criança assumisse esse papel, e para que nos fosse possível perceber se havia mudanças de comportamento ou se era mantido. Desta forma, S e IM assumiram também o papel, um de cada vez; todavia, a opinião de Z continua a ser mais valorizada pelo restante grupo do que a opinião pessoal de cada um, sendo que se mantêm cooperativos no que toca à restante atividade que continuam a assumir como um jogo, sendo visível o prazer que lhes proporcionava.

A segunda situação, já depois de algumas estratégias modificadas e introduzidas, diferencia-se bastante da primeira. Para começar, este grupo tem menos um elemento, não havendo nenhum líder para contactar com os objetos e com as tintas. Em vez disso, as quatro crianças ficam corresponsáveis por movimentarem a caixa e tomarem as decisões em conjunto, pelo que devem dizer à educadora para colocar o objeto escolhido e a tinta dentro da caixa.

Os indicadores observados durante esta atividade apresentam-se no quadro 2 e, em ambas situações, são bastante idênticos.

Quadro 2 – Indicadores de Bem-estar emocional e Implicação: “Cooperar com arte”

	INDICADORES OBSERVADOS	
	1.ª situação	2.ª situação
<b>BEM-ESTAR EMOCIONAL</b>	<p><b>Autoconfiança:</b> crianças expressam-se com à vontade. Z sobressai perante os outros;</p> <p><b>Alegria:</b> mostram prazer e contentamento na ação.</p>	<p><b>Autoconfiança:</b> todas as crianças expressam-se com à vontade e confiança;</p> <p><b>Alegria:</b> crianças riem e gritam espontaneamente.</p>

<b>IMPLICAÇÃO</b>	<p><b>Energia:</b> apresentam bastante entusiasmo no decorrer da atividade.</p> <p><b>Criatividade:</b> imaginam que o objeto é uma bola e agitam a caixa para “marcar golo”</p> <p><b>Expressão facial e postura:</b> verifica-se alta concentração e satisfação.</p> <p><b>Satisfação:</b> prazer visível durante o decorrer da atividade e vontade de continuar após o término.</p>	<p><b>Energia:</b> realizam a tarefa com muita energia, falando alto e movimentando a caixa e objetos com entusiasmo.</p> <p><b>Criatividade:</b> investem as suas capacidades para criar uma pintura colorida e bonita.</p> <p><b>Expressão facial e postura:</b> notório entusiasmo aleados a movimentos livres e postura relaxada.</p> <p><b>Satisfação:</b> demonstram-se realizadas com o resultado da atividade.</p>
-------------------	--	--

Durante todo o processo, revelam-se indicadores fundamentais como os momentos de interação social. Porém, para além destes, as relações estabelecidas entre as crianças e, conseqüentemente, o clima do grupo, são também indicadores indispensáveis (Portugal & Laevers, 2010).

Na primeira situação, observámos um grupo de cinco crianças, em que uma delas era intitulada de “chefe”, contrariamente à segunda situação, em que o grupo era formado apenas por quatro crianças, uma vez que já todas as outras tinham participado ou se encontravam noutras atividades, e não havia nenhum “chefe”, pois eram necessárias as quatro crianças para que cada uma ficasse responsável por uma das pontas/vértices da caixa.

De uma situação para a outra, é possível verificar que as crianças do segundo grupo constituem relações entre si mais positivas e com um objetivo em comum, cooperando de forma natural durante toda a atividade. Isto não significa que o primeiro grupo não o tenha demonstrado, até porque observámos indicadores também bastante positivos; no entanto, as crianças do grupo seguiam,

constantemente, apenas as instruções do “chefe”, sem qualquer questionamento. Isto verificou-se durante toda a atividade apenas com uma das crianças, Z, tanto quando assumiu o papel de “chefe” como quando participou na atividade noutro papel.

De forma geral, a atividade em ambas as situações e mesmo com as estratégias que foram introduzidas posteriormente, decorreu de forma muito positiva. O entusiasmo dos dois grupos foi evidente, assim como a criatividade e o prazer. Ambos os grupos demonstraram várias vezes quererem continuar a atividade, mesmo não havendo mais tempo.

#### **3.4.2.3. A orquestra**

A música, como referido anteriormente, é uma das expressões artísticas com mais potencialidade para desencadear um estado de prazer evidente no ser humano. Sendo também uma área onde o trabalho cooperativo é predominante, optámos por realizar uma atividade potenciadora de aprendizagem cooperativa onde as relações interpessoais pudessem assumir um papel significativo.

Uma orquestra exige um trabalho conjunto, com um objetivo comum a ser alcançado e estabelece inúmeras interações entre os seus membros.

**Intervenientes:** D, CL, FA, MN, MT, SA, LV, S

#### **DESCRIÇÃO:**

##### **➤ 1.ª situação:**

- As crianças estão sentadas em círculo e é-lhes atribuído um instrumento aleatório para que possam experimentar. A um sinal da educadora, devem trocar com o colega do lado direito, e assim sucessivamente.

- Desencadeiam-se pequenos conflitos quando algumas crianças entregam o instrumento ao colega do lado contrário, pois algumas acabam por ficar com dois instrumentos e outras sem instrumento.
- Algumas crianças começam a revelar algum cansaço pela extensão de tempo da atividade e da posição em que se encontram (sentados no chão com pernas “à chinês”).
- As crianças dão continuidade à atividade em pé, no entanto várias começam a dispersar pela sala, procurando outros estímulos disponíveis.

➤ **2.ª situação:**

- A caixa com os instrumentos está colocada em cima de uma mesa para as crianças terem a oportunidade de escolherem qualquer instrumento e experimentá-lo, podendo explorar o espaço existente na sala.
- A CL escolhe o instrumento que produz um som mais forte e logo começa a correr pela sala, saltando por cima dos *puffs*, ao mesmo tempo que produz som com o instrumento.
- O MT permanece mais tempo junto à caixa, indeciso relativamente ao instrumento que deve escolher.
- D escolhe dois instrumentos, maraca e castanhola, dançando à medida que produz som com os instrumentos, acompanhando CL ao longo da sala.
- MT junta três instrumentos bastante idênticos (todos de percussão), colocando-os na mesa e testando um a um para descobrir as diferenças entre eles.



- FA aproxima-se do MT e pergunta se vai tocar três instrumentos iguais. MT começa a tocar em ambos e diz para FA ouvir porque não são iguais.
- Reúnem-se todos na mesma área para escolher o maestro para a orquestra. Decidem fazer uma votação e a maioria escolhe a CL que começa a festejar a escolha.
- Em conjunto, decidem quais os gestos que o maestro terá de fazer, sobretudo quando é para começarem a tocar e quando é para pararem.
- MN vira-se para CL e fala, acompanhando com alguns movimentos das mãos: “o maestro só fica assim, não toca nada, CL”.
- O maestro começa a movimentar os braços, dando início à orquestra e dirigindo os seus colegas durante alguns minutos.
- FA, ao ver que alguns colegas não estão a relacionar os gestos do maestro com o que teriam de fazer, expressa-o oralmente: “Médio!!” (referindo-se à intensidade do som).
- Logo de seguida, o MT faz o mesmo que FA, observando os gestos da CL e dizendo alto: “Muito grave!!” (querendo referir-se a “tocar mais forte”).
- Trocam de maestro e desta vez escolhem a SA para executar esse papel.
- A CL dá aos colegas a ideia de terem uma cantora na orquestra, pois ela quer cantar. Os colegas concordam rapidamente.
- CL canta “Atirei o pau ao gato”, enquanto os colegas tocam os instrumentos, acompanhando-a sob as indicações do maestro.
- SA junta-se à CL a cantar, mas continuando com o seu instrumento também.

## **ANÁLISE:**

Nesta atividade apenas foi observado um grupo de crianças, mas em duas situações diferenciadas. Tal como descrito anteriormente, a primeira situação observada foi mais limitada, devido também a alguma intervenção do adulto. As crianças permaneceram sentadas durante praticamente toda a atividade e foi utilizado muito tempo apenas na experimentação dos objetos, o que não permitiu uma interação direta entre as crianças, e por falta de tempo, não foi possível realizar a atividade da orquestra como havia sido planeado. Isto não nos permitiu observar muitas situações em que as crianças estabelecessem relações ou desenvolvessem aprendizagens cooperativas mais relevantes. Pelo observado, verificámos sim, algumas situações de conflito aquando da troca de instrumentos, quando algumas crianças passavam os instrumentos para o lado contrário ao previsto.

Sabemos que a música exerce um papel fundamental na criação de relações interpessoais positivas para além dos diversos benefícios que traz para o bem-estar do indivíduo. Não tendo alcançado o objetivo, porque não foi dada a oportunidade de as crianças desenvolverem aprendizagens cooperativas através da organização da orquestra, foi decido repetir a atividade mais tarde, dando mais liberdade ao grupo e autonomia nas suas tomadas de decisão.

A segunda situação surgiu após uma reflexão sobre a primeira intervenção e sobre o que necessitava de ser alterado. Acima de tudo, as estratégias passaram por dar mais autonomia às crianças e possibilidade de se deslocarem com os instrumentos pelo espaço existente, da forma que preferissem, desde que fossem responsáveis e cuidadosas com os instrumentos musicais. Esta estratégia permitiu-nos retirar mais dados durante a observação e, ao contrário da primeira situação, foi visível um relacionamento mais dinâmico e positivo entre as crianças.

Assim que CL escolhe um instrumento, começa a correr e a saltar pela sala, enquanto D, que ainda permanece imóvel com os dois instrumentos que escolheu, a observa. Ao ver que é permitido explorar os instrumentos e o espaço das mais variadas formas, D acompanha CL, inicialmente percorrendo a sala na mesma direção que CL e, assim que se sente mais confiante, muda de direção e intercala

o percurso com alguma dança que acompanha o som dos instrumentos. A curiosidade e expectativa são também fatores das relações estabelecidas durante esta atividade. FA aproxima-se lentamente de MT, mostrando curiosidade por este ter perante si três instrumentos que pensa serem iguais. Ao estabelecerem diálogo entre si, MT explica a FA que não são iguais, experimentando cada um deles e dizendo a FA que toque também para ver o que acontece.

Passando à atividade propriamente dita, que se refere à criação de uma orquestra, foi pedido que as crianças escolhessem um instrumento e, em conjunto, definissem como seria a sua orquestra. Desde logo se observou grande entusiasmo do grupo para começar a atividade tendo decidido fazer uma votação para escolher o maestro. MT e CL foram os que obtiveram mais votos, ganhando CL com mais um voto, o que não despoletou qualquer atitude de discordância. Ao contrário, começaram a falar entre si para combinarem os detalhes da sua orquestra e quais os movimentos que o maestro teria de fazer. Durante estas tomadas de decisão, várias crianças intervieram para demonstrar possíveis gestos, até que MN se levantou, aproximando-se de CL e exemplificando como ela poderia fazer.

Assim que CL faz o sinal combinado com as mãos, todas as crianças começaram a tocar os seus instrumentos; contudo, à medida que CL fazia movimentos diferentes para alterar a velocidade, a intensidade do som ou mesmo parar, algumas crianças não associaram o gesto ao que é suposto fazerem. FA observa os colegas muito atenta e, reparando no que está a acontecer, começa a expressar oralmente o que deverão fazer, de acordo com os gestos de CL. Repete isto por duas ou três vezes e, assim que deixa de o fazer, MT assume esse papel. Isto era algo que eles não tinham combinado inicialmente, mas que, à medida que a atividade avançava, fazia mais sentido para eles, para que todos trabalhassem em conjunto e de acordo com o maestro que representava a orquestra do grupo.

Ao efetuar a atividade duas vezes com o mesmo grupo, com várias alterações e dinâmicas que não tinham sido realizadas na primeira situação, foram observáveis alguns indicadores representativos da qualidade da atividade para o grupo, como se observa no Quadro 3.

Quadro 3 – Indicadores de Bem-estar emocional e Implicação: “A orquestra”

	INDICADORES OBSERVADOS	
	1. <sup>a</sup> situação	2. <sup>o</sup> situação
<b>BEM-ESTAR EMOCIONAL</b>	<p><b>Abertura e recetividade:</b> disponibilizam-se em interagir e explorar os instrumentos.</p> <p><b>Vitalidade:</b> apresentam-se relaxadas e com relativa vitalidade durante a atividade.</p> <p><b>Alegria:</b> não são perceptíveis sinais claros de tristeza ou prazer.</p>	<p><b>Abertura e recetividade:</b> elevada recetividade aos instrumentos utilizados e vontade de realizar a atividade.</p> <p><b>Autoconfiança:</b> expressam-se com grande à vontade.</p> <p><b>Vitalidade:</b> evidenciam vida e energia nas suas ações.</p> <p><b>Alegria:</b> demonstram momentos de prazer e alegria.</p>
<b>IMPLICAÇÃO</b>	<p><b>Concentração:</b> algumas crianças revelam atenção limitada e superficial. Atividade interrompida quando outros estímulos surgem ao redor das crianças.</p> <p><b>Expressão facial e postura:</b> algumas crianças revelam expressão de aborrecimento/tédio.</p> <p><b>Persistência:</b> a motivação e entrega na atividade um pouco limitada (crianças distraem-se com alguma facilidade).</p>	<p><b>Concentração:</b> atenção focalizada na atividade.</p> <p><b>Energia:</b> D, dança à medida que produz sons com os instrumentos. Todas as crianças investem esforço e entusiasmo na atividade.</p> <p><b>Criatividade:</b> dedicam-se à atividade, escolhendo os gestos para o maestro e introduzindo novas ideias no decorrer da dinâmica.</p> <p><b>Expressão facial e postura:</b> revelam entusiasmo desde o início da atividade, sobretudo na exploração do espaço e dos instrumentos.</p> <p><b>Satisfação:</b> evidenciam prazer e satisfação proporcionados pela música e livre iniciativa concedida.</p>

Através dos indicadores observados, infere-se que as estratégias/alterações efetuadas entre as duas situações poderão ser a razão de níveis de BEE e I mais elevados na segunda situação. Ao contrário do observado na primeira situação, apesar de inicialmente as crianças estarem empolgadas, na segunda as crianças mostraram mais energia e alegria, assim como entrega a toda a atividade proporcionada. A autonomia das crianças foi clara, o que possibilitou interagirem mais dinâmica e naturalmente com os restantes colegas, tal como definirem e organizarem as suas opiniões para construírem a sua própria orquestra.

O prazer inerente a toda a atividade, na segunda situação, foi visível, o que atribuímos às sensações e benefícios da expressão musical, mas também à confiança depositada em cada uma das crianças e nas suas capacidades.

#### **3.4.2.4. Teatro de sombras “O Pedro e o lobo”**

Esta atividade foi pensada de forma a dar continuidade a uma ideia inicialmente proposta pela educadora do grupo e, ao mesmo tempo, oferecer às crianças a oportunidade de trabalhar cooperativamente em grande grupo. Após ter sido realizada uma atividade a pares e duas em pequenos grupos, esta foi uma situação única que propusemos. Para além da experiência que quisemos proporcionar, esta atividade foi também uma forma de obtermos informações acerca das relações estabelecidas, da forma como lidam com as diferentes ideias e se este tipo de atividade em grande grupo proporciona o desenvolvimento de aprendizagens.

**Intervenientes:** Todas as crianças do grupo

## DESCRIÇÃO:

(Durante os ensaios)

- Várias crianças exploram o espaço existente atrás do lençol, onde já incide o foco de luz.
- Do outro lado, algumas crianças veêm o efeito das sombras e, curiosas, pedem aos colegas que estão atrás do lençol para se afastarem ou aproximarem do lençol.
- À medida que as crianças vão vendo o efeito criado, ficam curiosas e vão para trás do lençol experimentar.
- Aos poucos, vão fazendo algumas observações. Z grita: “CL, vai mais para trás, só vejo a tua cabeça!”
- S repete constantemente: “também posso? Eu quero fazer”.
- “Temos de ter cuidado! Não podemos encostar muito ao lençol se não os meninos depois não conseguem ver as nossas sombras!” - observa a LS.
- M, como é o narrador, posiciona-se em cima de uma cadeira para conseguir ter um melhor contato visual com todos os colegas. Sabe todas as falas de cor e fica atento aos colegas.
- As crianças repetem o ensaio novamente, introduzindo novos gestos e ideias.

(Apresentação aos colegas)

- Surgem alguns comentários entre as crianças. “Eu tenho vergonha de fazer para os outros verem.” - Sussurra GA. Ao ouvir, FA responde: “Vergonha de quê? Eles não te vão ver por causa do lençol”.
- T concorda com FA: “Pois não. Só vão ver a sombra”. G concorda com os colegas, mostrando já não se importar com o que tinha dito inicialmente.
- A peça de teatro começa; todos os “músicos” entram à vez, dando passos lentos e movimentando-se como se tocassem o instrumento que lhes tinha sido atribuído.
- Os colegas que ainda permanecem na fila à espera de entrarem, estão atentos e vão dizendo aos colegas que estão à sua frente para seguirem assim que ouvirem o narrador falar as partes que lhes cabem.
- As crianças estão atentas a tudo o que as rodeia, conhecendo toda a história e ações dos personagens.
- Entram os três caçadores, GO, S e Z. O GO e o Z fingem que tem uma arma na mão para apanhar o lobo. O S tem uma construção com legos que imitam a caçadeira.
- Enquanto os três apresentam a sua parte, o GO tenta tirar o que o S tem, desencadeando-se um pequeno conflito atrás do lençol.
- Os colegas que assistem mostram-se divertidos e riem-se com a situação ao verem as sombras do GO e do S.
- O conflito é resolvido entre os dois em questão de momentos.

## **ANÁLISE:**

Esta atividade prolongou-se por várias sessões, durante as quais as crianças criaram alguns acessórios, se familiarizaram com a técnica do teatro de sombras, exploraram os materiais necessários, ensaiaram a peça de teatro e, por fim, apresentaram o trabalho final aos colegas de uma outra sala. Foi uma atividade que envolveu todo o grupo e, portanto, os indicadores de bem-estar e implicação registados são referentes ao grupo em geral, ainda que sejam destacadas algumas intervenções de determinadas crianças.

Desde o início, e principalmente a partir dos ensaios, as crianças começaram a demonstrar uma grande capacidade de estabelecer relações positivas com o grupo e dirigidas a um objetivo em comum, pois seria necessária a colaboração de todas as crianças, assim como entreajuda para a representação da peça de teatro escolhida. Num dos momentos de observação, ainda na fase dos ensaios, observa-se a interação entre Z e CL, que exploram o foco de luz e o lençol presentes na sala, buscando perceber o funcionamento das sombras: importa referir que, apesar de o adulto ter dado algumas indicações sobre o que era necessário para se realizar um teatro de sombras, valorizou-se sobretudo a experimentação, a exploração dos recursos e a descoberta por parte das crianças. S, ao observar que alguns colegas exploravam o espaço e os recursos, questionou, gritando constantemente e com entusiasmo, se também poderia fazer o mesmo. Esta reação generalizou-se, embora nós tenhamos registado apenas este caso em particular. As crianças, vendo-se perante uma experiência nova, deram largas à sua curiosidade, o que aumentou a necessidade de experimentar repetidamente, efetuar várias tentativas de concretização das sombras, e partilhar com os colegas o que iam observando.

Quando chegou o dia da apresentação, registaram-se algumas situações específicas de nervosismo, que rapidamente foram ultrapassadas apenas com o diálogo e apoio entre as crianças, que se incentivavam mutuamente e demonstravam entusiasmo por poderem apresentar algo delas para outras crianças. Por exemplo, na situação observada, GA encontra-se na fila dos músicos, nervosa, à espera que a peça de teatro comece, e comenta que tem vergonha de



estar à frente dos outros colegas; no entanto, FA e T rapidamente a acalmam e explicam que, como têm o lençol entre eles e o público, não vão ser vistos, mas sim as suas sombras. G muda totalmente a sua expressão, esboçando um sorriso e demonstrando mais confiança, visível também pela sua postura corporal. Assim, de uma forma simples e através da relação estabelecida entre si, estas três crianças conseguiram transmitir-se mutuamente mais autoconfiança.

Outra situação observada ocorreu já perto do fim da peça de teatro, quando três crianças entraram em cena e G se aproximou de S para lhe retirar o objeto que tinha nas mãos. Esta ação acabou num pequeno conflito entre G e S, que puxavam o objeto cada um para seu lado durante alguns minutos. Estes conflitos são normais em crianças destas idades, em especial quando envolvem brinquedos ou outros materiais que possam suscitar a atenção de várias, sem que existam exemplares em número suficiente para satisfazer todas; quando assim acontece, se as crianças não tiverem ainda maturidade para resolver o conflito de modo autónomo, exige-se a mediação do adulto; contudo, a primeira medida a tomar quando se introduz no contexto, um material ou equipamento inovador, interessante, desafiador..., deverá passar por garantir um número de exemplares que permita a utilização simultânea de várias crianças.

Esta foi a atividade onde se verificou mais elevada implicação e bem-estar das crianças, e onde foi visível o envolvimento de todas sem perturbações exteriores ou demonstração de desinteresse. No fim da apresentação, o nível de autoconfiança e autoestima era ainda mais elevado e evidente nas crianças, assim como a imensa felicidade por mostrarem algo feito por elas. Os indicadores mais presentes durante o processo de observação são representados no quadro 4.

Quadro 4 – Indicadores de Bem-estar emocional e Implicação: Teatro de sombras “O Pedro e o lobo”

	INDICADORES OBSERVADOS
BEM-ESTAR EMOCIONAL	<p><b>Abertura e recetividade:</b> crianças totalmente disponíveis a interagir com o grupo e explorar o pano e a sombra produzida através do foco de luz.</p> <p><b>Flexibilidade:</b> crianças disfrutam da atividade, sem perturbações significativas.</p> <p><b>Autoconfiança:</b> algumas crianças demonstram, inicialmente, falta de confiança e insegurança (vergonha de apresentar aos colegas), mas com o decorrer da atividade e apoio do restante grupo acabam por se expressar confortavelmente.</p> <p><b>Assertividade:</b> as crianças expressam as suas opiniões e solicitam ajuda quando necessário.</p> <p><b>Vitalidade:</b> apresentam vida e energia através das suas expressões facial e corporal.</p> <p><b>Alegria:</b> retiram prazer da experiência, demonstrando-a através de sorrisos e outras expressões. São estabelecidas relações positivas com os outros colegas;</p>
IMPLICAÇÃO	<p><b>Concentração:</b> atenção focalizada na atividade que decorre.</p> <p><b>Energia:</b> evidenciam grande energia e entusiasmo investidos na dramatização do teatro.</p> <p><b>Expressão facial e postura:</b> a postura das crianças revela alta concentração na atividade</p> <p><b>Precisão:</b> demonstram um cuidado especial na atividade, atendendo aos pormenores e detalhes da dramatização.</p>

### **3.4.2.5. Caderneta das atividades**

Esta última atividade surgiu com caráter avaliativo das realizadas anteriormente, fazendo um balanço daquilo que foi o projeto desenvolvido e da perspectiva das crianças. Através do que nos foi dito pelas crianças, é possível verificar que vários indicadores de bem-estar e implicação observados durante as atividades são realçados pelas suas opiniões.

**Intervenientes:** Todas as crianças.

#### **DESCRIÇÃO:**

##### **➤ “A Manta”**

**FA:** “Colocámos os tecidos e fizemos desenhos”.

**GA:** “Leram uma história e nós a seguir fizemos a manta”.

**T:** “A atividade dos panos foi «bué fixe» porque nós fizemos muitas borboletas”.

**FA:** “Queria fazer asas com os panos”.

**D:** “Foi gira e fixe. Gostei das atividades todas”.

##### **➤ “Cooperar com arte”**

**Z:** “Não gostei, adorei!”

**Y:** “O meu grupo todo gostou e queríamos fazer outra vez”.

**MY:** “Era para mexer os materiais. Púnhamos os objetos na tinta e depois aquilo pintava”.

➤ **“A Orquestra”**

**MY:** “Gostei daquele instrumento que fazia muito barulho”.

**Y:** “Eu gosto dos instrumentos a sério. Gostei daquele que rodávamos e ele fazia muito barulho”.

**MA:** “A nossa orquestra e todas as orquestras têm de ter um maestro”.

**Z:** “Na orquestra trabalham todos juntos”.

➤ **“Teatro de sombras”**

**CA:** “Tínhamos de estar atrás do pano e À frente da luz para os outros meninos verem as sombras”.

**M:** “Foi a que eu mais gostei porque contei a história e disse tudo muito bem”.

**LS:** “Gostei de ser passarinho com a C”.

**IM:** “Eu tinha de me fazer de zangada com o Pedro”.

**S:** “Eu tinha uma arma que era do Pedro e do lobo”.

**IM:** “Eu gostava de fazer outra vez”.

**ANÁLISE:**

Esta atividade conclusiva permitiu às crianças recordarem todas as atividades realizadas no decorrer do projeto assim como partilharem com os colegas o que mais gostaram e também o que menos gostaram.

O teatro de sombras em torno da história “Pedro e o Lobo” foi a atividade que obteve mais consenso por parte de todo o grupo e que, tal como verificámos anteriormente, resultou num estado de satisfação e concretização plenos. Este

registro final permitiu gravar um pouco de cada criança, tanto pelas suas palavras assim como fotografias das crianças captadas no momento de cada atividade.



## **4. Conclusões e Considerações Finais**





Após a recolha e análise dos dados, referentes às atividades realizadas durante o projeto, destacam-se algumas características idênticas em todas elas. A formação dos grupos, em todas as propostas, desempenhou um fator fundamental nas ações que se seguiram. Na primeira atividade, quando adotámos algumas estratégias, por exemplo, e foi dada a oportunidade às crianças de escolherem o seu par, estas demonstraram-se mais predispostas à realização da atividade, mais confiantes e seguras de si mesmas e, portanto, capazes de trabalhar em cooperação.

O caráter lúdico proporcionado na segunda atividade, fez com que as crianças se entregassem visivelmente e traçassem objetivos comuns durante o seu decorrer. A criatividade, persistência, expressão facial e postura, energia e satisfação foram alguns dos indicadores que demonstraram a implicação das crianças.

O adulto como mediador, durante todo o projeto continuou a representar um papel fundamental, até mesmo em situações em que se posicionava apenas como observador e sem intervenção direta nas ações das crianças. As alterações efetuadas na atividade “A orquestra”, em que foi dada liberdade às crianças de explorarem o espaço e os instrumentos, configuraram-se como um meio proporcionador de interações mais positivas entre o grupo. Dessa forma, foi possível observar vários indicadores de bem-estar e implicação presentes nas crianças, como por exemplo, a autoconfiança nas suas ações, vitalidade, energia e satisfação.

A livre iniciativa das crianças para a execução da última atividade, representou também um fator potenciador de aprendizagens cooperativas, onde cada criança, em diálogo connosco e com os colegas, se responsabilizou por um papel na peça de teatro. Destacou-se a ajuda que cada elemento do grupo prestou aos restantes, assim como situações em que elogiavam o esforço dos colegas e se encorajavam para continuar as tarefas. Como mediadoras deste projeto, tomámos várias decisões, sobretudo na tentativa constante de oferecer às crianças oportunidades exploratórias que, em cooperação, pudessem ser responsáveis pelas suas próprias aprendizagens. Assim, os ensaios não consistiram em decorar

ou monitorizar as crianças a seguirem um plano, mas sim em permitir que elas se sentissem à vontade com o espaço e com os seus colegas, de forma a conseguirem interagir com à vontade e criatividade, de acordo com a narração feita por uma outra criança. Foram poucos os ensaios, mas em cada um deles as crianças surpreendiam com novas ideias, novos gestos e movimentações no espaço, tornando a história ainda mais rica.

Reforçamos assim o papel que nos coube como educadoras, principalmente na constante reformulação das propostas e estabelecimento de estratégias. Para revertermos algumas situações verificadas no período inicial de observação, e facilitar o processo de aprendizagem no grupo, foi necessário reafirmar a confiança e autonomia das crianças, para que elas se sentissem capazes e confiantes nas interações estabelecidas e situações de cooperação.

Debruçando-nos sobre a questão-problema colocada para a execução deste projeto, “Que dinâmicas poderão promover aprendizagem cooperativa num contexto de infância?”, consideramos que, através da experiência que vivenciámos, foi possível verificar a complexidade que o trabalho com as crianças representa. As dinâmicas propostas e implementadas necessitam de ser pensadas e refletidas constantemente, atendendo às necessidades de todas as crianças coletivamente, mas principalmente como seres únicos e diversificados. Só assim conseguimos, mais tarde, fomentar o trabalho em cooperação. Neste contexto, olhámos aos interesses individuais das crianças, sobretudo daquelas que apresentavam níveis mais baixos de BEE e I, e encontrámos pontos em comum para formularmos o nosso projeto. Foi desta forma que decidimos incluir o domínio das expressões nas dinâmicas propostas, por representar um ponto de interesse para todas as crianças e inclui várias áreas onde as crianças se podem manifestar, nomeadamente de forma espontânea e criativa.

Importa também, ao finalizar este trabalho, expor algumas considerações finais que caracterizam o nosso percurso formativo em Educação, mas principalmente a experiência vivida no último ano, em que tive oportunidade de contactar diretamente com o “mundo” que me aguarda no futuro.

Foi com muito receio que, tanto eu como a minha colega de estágio, entrámos num contexto de 1.º CEB, sem saber o que esperar. Sempre demonstrei a minha preferência pela Educação Pré-escolar (EPE) e jamais pensei que me iria adaptar a outro contexto, até porque nunca tinha tido qualquer experiência para além da EPE, durante o processo de formação. No entanto, aceitei o desafio e prometi a mim mesma que jamais iria desistir, mesmo com todos os obstáculos que pudessem aparecer pelo caminho.

“Nunca digas: desta água não beberei!” poderia ser um dos provérbios que caracterizam bem esta “caminhada”. Durante três meses, permiti-me conhecer cada uma das crianças e, também, dar-me a conhecer a elas. Ensinei apenas uma pequenina parte do que as crianças hoje sabem, mas recebi em troca ensinamentos para a vida. Ao fim de três meses, senti o dever cumprido, recebi o carinho e o Saber de cada criança, e do Professor Cooperante e senti que, de alguma forma, deixei também o meu contributo naquele contexto; jamais esquecerei todos os momentos que ali vivi. Porém, foi no contexto de Ji que eu e a minha colega desenvolvemos o projeto que apresento neste relatório. Uma experiência igualmente enriquecedora, que exigiu muito de nós mas que valeu a pena, pelos processos vividos e resultados obtidos.

Considero uma oportunidade fundamental, o contacto que nos foi permitido nestes dois contextos, poder partilhar das vidas daquelas crianças e adultos, conhecer as suas semelhanças e também as suas diferenças. O maior exemplo são as crianças, pois são todas diferentes mas, ao mesmo tempo, todas iguais no facto de serem diferentes, predispostas a novas aprendizagens, representando cada uma delas, um desafio diferente para nós professores/educadores.

A realização deste projeto tornou-se um contributo essencial para o nosso desenvolvimento profissional, principalmente no que concerne à utilização e adequação de saberes adquiridos ao longo dos cinco anos de formação. Para além do contacto com as crianças, como referido anteriormente, também a interação com a Educadora Cooperante, a sua disponibilidade e abertura, foram decisivas para o conhecimento que construímos do contexto, para a ação que empreendemos e concretizámos.

A fase de observação, que decorreu nas primeiras semanas, constituiu o importante ponto de partida para aquilo que nos propusemos realizar. Foi a partir desta que conhecemos a rotina das crianças, os seus interesses, necessidades, formas de interação e, sobretudo, as dinâmicas de trabalho/aprendizagem que mais probabilidade tinham de captar o envolvimento do grupo.

As primeiras intervenções decorreram com bastante ansiedade e se, inicialmente, pensei que trabalhar em EPE seria mais fácil do que em contexto de 1.º CEB, considero agora que me enganei completamente. Senti no segundo contexto mais dificuldades de adaptação, mas ao mesmo tempo uma necessidade constante de as ultrapassar, sobretudo com o apoio da Educadora Cooperante e da Orientadora da universidade. Nem tudo foi um “mar de rosas” e muitas vezes nos sentimos desanimadas, mas desistir nunca foi uma opção, nem sequer vislumbrada. Estar junto das crianças sempre foi o que sonhei para o meu futuro e essa determinação ajudou-me a superar todas as adversidades.

Aos poucos, fomos criando diferentes estratégias, adequando-as e alterando-as de acordo com as informações que íamos recolhendo das crianças e das suas respostas ao que apresentávamos. As reflexões realizadas, tanto individualmente como em conjunto, representaram um ponto essencial para a reformulação das nossas práticas.

Apesar de todo este percurso, por vezes sinuoso, mas também com alguns momentos radiosos, o interesse e participação das crianças nas atividades propostas fizeram com que nos sentíssemos gradualmente mais confiantes. Na verdade, sentimos ter terminado esta experiência da melhor forma, proporcionando às crianças uma atividade onde os elevados níveis de bem-estar emocional e implicação de TODAS as crianças foram notórios. Pudemos observar a total autonomia das crianças numa atividade que culminou num estado pleno de satisfação e entusiasmo de todos os envolvidos.

Finalizado este processo, afigura-se necessário sublinhar novamente a importância do educador como mediador em contextos de educação. É através das relações interpessoais, estabelecidas entre as crianças e com as crianças dos seus comportamentos e atitudes, que o educador desempenha um papel fundamental

na identificação de indicadores que possam informar sobre o impacto da intervenção e consequentes estratégias a adotar.

Na verdade, sinto-me hoje mais preparada para INICIAR a minha vida de docente, no futuro, e apresentar propostas adequadas às necessidades, interesses e motivações das crianças, perseguindo sempre o objetivo de elevar os seus níveis de bem-estar emocional e implicação.

Estou convicta da necessidade imperiosa, no desenvolvimento profissional docente, de manter uma constante atitude reflexiva sobre a ação, na ação e após a ação, oferecendo às crianças oportunidades de agirem em modo de livre iniciativa, estabelecendo relações positivas entre si e explorando as possibilidades que a aprendizagem cooperativa oferece.



## **5. Referências Bibliográficas**





- Amado, M. L. (1999). *O prazer de ouvir música*. Lisboa: Caminho da educação.
- Antunes, C. (2014). *Relações interpessoais e autoestima: a sala de aula como um espaço de crescimento integral* (10.<sup>a</sup> edição). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Bee, H. (2003). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências humanas e sociais: Teoria e prática*. (2.<sup>a</sup> edição). Coimbra: Almedina.
- Fachada, M. (2010). *Psicologia das relações interpessoais*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Fernandes, E. (1997). *O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula*. *Análise Psicológica*, 4 (XV): 563-572.
- Fontes, A., Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Freitas, L., Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem Musical Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gulassa, M. (2004). *A constituição da pessoa: os processos grupais*. São Paulo: Loyola.

- Hohmann, M., Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. (6.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F. (2014). *Fundamentos da Educação Experiencial: Bem-estar e envolvimento na educação infantil*. Recolhido em 2 de setembro de: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1930/1930.pdf>
- Leitão, F.R. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Lisboa: Edição de Autor
- Lopes, J., Silva, H.S. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o jardim-de-infância*. Lisboa: Areal Editores.
- Lopes, J., Silva, H.S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL.
- Ministério de Educação (ME). (2001). *Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto (Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico)*.
- Ministério da Educação (ME). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. (1.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Ministério da Educação.
- Monereo, C., Gisbert, D.D. (2005). *Tramas: procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. Brasil: Artmed.
- Piaget, J. (1975). *O Nascimento da inteligência na criança*. (2.<sup>a</sup> edição). Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1996). *Biologia e Conhecimento*. (2.<sup>a</sup> edição). Petrópolis: Vozes.
- Portugal, G., Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistemas de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

- Sim-Sim, I. (2010). *Desenvolvimento da linguagem*. (1.<sup>a</sup> edição). Lisboa:Universidade aberta.
- Soler, R. (2011). *Brincando e Aprendendo com os Jogos Cooperativos*. (3.<sup>a</sup> edição). Rio de Janeiro: Sprint.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e arte da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vygotsky, L., S. (1978). *Mente na sociedade: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wadsworth, B. (1996). *Inteligência e Afetividade da Criança*. (4.<sup>a</sup> edição). São Paulo: Enio Matheus Guazzelli.